



**Universidade de** Departamento de Educação  
**Aveiro**

**Ano2015/2016**

**Bárbara Machado  
Marques**

Avaliação da Qualidade dos Cursos do 1º Ciclo na Área da  
Educação - Proposta de um referencial



**Universidade de  
Aveiro**

**Ano 2015/2016**

Departamento de Educação

**Bárbara Machado Marques**

Avaliação da Qualidade dos Cursos do 1º Ciclo na Área da  
Educação - Proposta de um referencial

A dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação e com a Coorientação da Doutora Isabel Huet, Investigadora do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **O júri**

Presidente

Prof. Doutor José Rodrigues Ferreira da Rocha professor catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Isabel Maria Alves e Menezes Figueiredo, Professora Catedrática, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto;

Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação à Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa;

Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira, Professor Auxiliar Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra,

Doutor Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves, Professor Auxiliar Universidade de Aveiro;

Doutora Isabel Maria Catarino Huet e Silva, Professora Auxiliar Convidada Universidade de Aveiro (coorientadora).

Apoio financeiro da FCT e do FSE  
no âmbito QREN - POPH - Tipologia  
4.1 - Formação Avançada,  
comparticipado pelo Fundo Social  
Europeu e por fundos nacionais do  
MCTES.

Referência da bolsa: SFRH / BD /  
38186 / 2007

## Agradecimentos

Ao meu marido por nunca me ter deixado desistir.

Às minhas filhas, Beatriz e Leonor por serem a força motriz da minha Vida!

Agradeço á minha família pelo apoio incondicional!

À minha irmã por ter estado sempre presente nos momentos mais difíceis neste longo caminho!

## **Resumo**

Vivemos num mundo globalizado com novas exigências, nomeadamente ao nível do mercado de trabalho que colocam as Instituições de Ensino Superior (IES) num caminho que se pretende de qualidade. Para se garantir a qualidade nas instituições de Ensino superior, são muitas as mudanças necessárias no cumprimento de um dos principais objetivos traçados no processo de Bolonha que é promover uma discussão plural sobre meios que possam garantir e prover a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos seus cursos. A procura de qualidade torna-se imperativa no bom funcionamento e aprovisionamento das IES. Por isso, torna-se fundamental procurar novas estratégias de promoção da excelência. Em consonância com discursos de autores nacionais e internacionais, consideramos que a avaliação e a monitorização se constituem como respostas privilegiadas no cumprimento deste objetivo. Assim, esta investigação tem como principal objetivo construir um referencial de avaliação e monitorização de Cursos no ensino superior através de um estudo de caso – o Curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro. Para concretizarmos este objetivo, optámos por uma metodologia de investigação de cariz qualitativo, sendo que os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada (estudantes e diretora do Curso) e o inquérito por questionário (docentes).

O referencial encontrado pretende servir de indicador no aprovisionamento da qualidade de cursos no ES, que conjuntamente com outros dispositivos já existentes em cada instituição podem, ao nível departamental, servir de meio de garantir a qualidade dos cursos. Consideramos que a avaliação de um curso deve ser feita através de diversos mecanismos (internos e externos) para que esta espelhe o mais possível a realidade. No caso da Universidade de Aveiro, consideramos que este referencial bem como a continuidade de um grupo de acompanhamento no curso, poderão constituir-se como uma mais-valia ao Sistema de Garantia da Qualidade existente.

**Keywords**

. Quality;Evaluation; Monotoring; Higher Education

**Abstract**

We live in a globalized world with new challenges, specially in the labor market, which leads Higher Education Institutions to focus on quality. Assuring quality in Higher Education means huge changing in the one of the most important objectives of Bologna process which lays on a broad discussion about the tools that can guarantee and bestow quality in the learning and teaching processes of each course. Searching for quality is crucial for the good developing and structuring of the HE Institutions. Thus, it is vital to find new strategies to promote academic excellence. Considering several national and international approaches, we consider that evaluation and monitoring are privileged means to fulfill this objective. Therefore, the main aim of this investigation is to build an evaluation and monitoring referential of the courses in HE through a case study – the Basic Education Course in Aveiro's University. To pursue this goal, we've chosen an investigation methodology based on quality, recurring to direct interviews (students and course director) and using also questionnaires (teachers).

The developed referential is intended to serve as an indicator to the developing of quality in higher education, which in conjunction with other tools developed in each university department can assure quality in the courses.

We consider that the course evaluation should be done using internal and external tools in order to reflect more clearly the reality.

We consider that the developing of a referential and a continuity group are an added value for the Quality Assurance System in Aveiro's University.

.

# Índice

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>2</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>4</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>6</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1- Pertinência do Estudo Realizado.....	14
1.2- Problema e Objetivos do Estudo .....	16
1.2 - A construção do Tema de estudo .....	16
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>O ENSINO SUPERIOR - A EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES ATÉ BOLONHA ....</b>	<b>23</b>
1.1- O Ensino Superior - Desafios Atuais .....	24
1.3- Os Desafios de Bolonha no panorama Internacional e Nacional .....	31
<b>1.2.1- Objetivos de Bolonha traçados para Portugal.....</b>	<b>35</b>
<b>1.2.2- Processo de Bolonha: os novos desafios curriculares .....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.3-O Processo de Bolonha no Curso de Educação Básica na UA.....</b>	<b>40</b>
1.3- A evolução da Formação dos professores e educadores de infância desde do Magistério primário – breve resenha histórica .....	42
<b>1.3.1- O Bacharelato em Ensino no ensino superior politécnico .....</b>	<b>45</b>
<b>A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS – O PROCESSO DE MONITORIZAÇÃO E DE REFERENCIALIZAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>2- A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS .....</b>	<b>54</b>
2.1 - A Avaliação da qualidade - referências europeias .....	54
2.2 - A Avaliação – Conceito .....	61
2.3-A Avaliação da Qualidade no panorama Nacional.....	66
2.4- Processo de Monitorização.....	75
2.5 - A Qualidade - um requisito para as Instituições de Ensino Superior .....	83
<b>2.5.1 Conceito de Qualidade – perspectivas nacionais e internacionais.....</b>	<b>84</b>
<b>2.5.2-Promover a Qualidade no Ensino Superior Português – Os sistemas de Garantia de Qualidade .....</b>	<b>86</b>
<b>2.5.3- O caso do sistema interno de garantia da qualidade na UA .....</b>	<b>101</b>
<b>METODOLOGIA DO ESTUDO .....</b>	<b>110</b>
3.1- Contextualização e objetivos do Estudo.....	111
3-2 - Caracterização da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro.....	117
<b>3.2.1- Reestruturação do Curso de Educação Básica na UA .....</b>	<b>119</b>
<b>3.2.2- Organização Curricular e funcionamento do Curso .....</b>	<b>121</b>



<b>3.2.3- O processo de Monitorização no Curso de Educação Básica</b> .....	122
3.3- Tipologia do Estudo – Estudo de caso / Amostra.....	125
3.4- Instrumentos utilizados e Procedimentos de investigação .....	127
<b>3.4.1 Instrumentos Utilizados</b> .....	127
<b>3.4.2- Procedimentos de investigação</b> .....	129
3.5- Análise de conteúdo .....	134
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>146</b>
4.1- Resultados/discussão dos dados referentes às entrevistas .....	147
<b>4.1.1- Dimensão - "A escolha do Curso da LEB" - Categoria Razões da escolha da LEB</b> .....	147
<b>4.1.2- Dimensão "O processo de Avaliação e Monitorização na LEB" – Categoria Pertinência</b> .	151
<b>4.1.3- Dimensão - "O processo de Bolonha na LEB"- Categoria Identificação do Processo</b> .....	155
<b>4.1.4- Dimensão- Avaliação da LEB – Categoria “Identificação da Avaliação”</b> .....	160
<b>4.1.5- A dimensão- "Promover a qualidade da LEB" – categoria Qualidade</b> .....	163
<b>4.1.6- A Dimensão - Projetos para o futuro – Categoria Expectativas Futuras.</b> .....	168
<b>4.1.7- Dimensões Emergentes da entrevista à diretora da LEB</b> .....	170
4.2 - Resultados/discussão dos dados referentes aos Inquéritos por questionário aos docentes .....	178
<b>4.2.1- Dimensão- Processo de Avaliação e Monitorização em Cursos no ensino superior- Categoria</b> <b>- Processo de Avaliação e Monitorização</b> .....	179
<b>4.2.2- Dimensão - O processo de promoção da Qualidade nos Cursos no Ensino Superior -</b> <b>Promoção da Qualidade</b> .....	181
- <b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>190</b>
- <b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b> .....	<b>199</b>
- <b>PROPOSTA PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS</b> .....	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>201</b>
<b>ANEXO 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA EFETUADA AOS ESTUDANTES DA LEB</b> .....	<b>238</b>

## Índice de Figuras

FIGURA 1 - TABELA INE20.....	29
FIGURA 2 - “CONCEÇÃO DO SISTEMA DE GARANTIA DA QUALIDADE” .....	96
FIGURA 3 - "CICLO DE AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO NO PROCESSO DE MELHORIA DA QUALIDADE" .....	116
FIGURA 4 - “O REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO” .....	186
FIGURA 5 - "MODELO DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE CURSOS NO ES" .....	196

## Índice de Quadros

QUADRO 1 - AS OITO FASES DA AVALIAÇÃO- (ADAPTADO DAS OITO FASES DE NATRIELLO-1987).....	64
QUADRO 2 - TIPOLOGIAS DE MONITORIZAÇÃO (ADAPTADO DE CRAIG RICHARDS 1988) .....	76
QUADRO 3 - OS TRÊS ESTATUTOS DA AVALIAÇÃO .....	80
QUADRO 4 - PREOCUPAÇÕES – AVALIAÇÃO INTERNA.....	100
QUADRO 5 - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DE BALANÇO DO 2º SEMESTRE 2007/08.) (IN RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO - 2009) .....	112
QUADRO 6 - QUADRO DE ANÁLISE - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS .....	139

QUADRO 7 - DIMENSÕES DE ANÁLISE CRIADAS PARA OS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO FEITO AOS DOCENTES	144
--	-----

## Introdução

---



## Introdução

“People who study quality say that good people working according to good processes accomplish more than good people working with poor ones. Processes reflect the way people organize their work and the kinds of data they use to inform decisions. Good processes represent a necessary condition for high quality. It’s true, of course, that good processes are not sufficient. Sufficiency also requires the right resources.”

(Massy, 2003: 165)

As instituições de Ensino Superior (ES) têm desempenhado ao longo dos anos um papel fundamental na sociedade, enquanto geradoras de conhecimento e de formação cívica e humana. Vítor Crespo afirma, *nas condições da vida moderna, pensar os caminhos da educação, e em particular as do Ensino Superior, é um imperativo que se coloca os professores, alunos, pais e responsáveis pelos sistemas educativos (cit in Rosa, 2003, p. 1).*

No mundo globalizado em que vivemos, as instituições de Ensino Superior não se podem limitar à transmissão de saberes e saberes fazer, estas têm que ser mais ambiciosas e desenvolver nos estudantes um espírito crítico e reflexivo, que lhes permita uma maior adaptação às condições dos mercados de trabalho globalizados, mas devem também adaptar os currículos dos cursos a este mesmo mercado globalizado, para formar profissionais qualificados e competitivos. Consideramos desta forma, que o reajuste nas licenciaturas e mestrados bem como a sua permanente avaliação, se constituem como um elemento fundamental para o sucesso e o prestígio que colocam ou não as instituições de Ensino Superior na “corrida” pela qualidade e excelência.

Assistimos hoje a uma expansão sem precedentes no número de pessoas que vão para o ES, deixando este de estar dirigido às elites para estar dirigido às massas.

*“Transformation processes in higher education are mainly based on the concepts of massification, diversification, privatization and internationalization. These*

---

*transitions show varying dynamics and affect the quality of higher education in specific ways” (Bernhard, 2011, p.19).*

Este alargamento levou as Instituições de Ensino (IES) superior a questionarem os seus objetivos e a pensarem novas formas de se adaptarem, sem com isso perderem a identidade enquanto organizações. Rosa (2003), considera que para haver uma mudança de paradigma temos que investir nos processos de avaliação da qualidade:

*“É fundamental que as instituições de ensino superior se repensem e pensem estrategicamente o seu futuro, numa perspetiva de melhoria contínua de si mesmas e das suas atividades, com o suporte de mecanismos periódicos e sistemáticos de avaliação da qualidade” (p. 2).*

As IES têm diversas funções, que vão para além das respostas às necessidades do mercado de trabalho. Habernas (1993), considera desta forma, que é necessário construirmos “*uma consciência cultural própria para o processo de formação intelectual crítico* (p. 59). Assim, será que a forma como as instituições de Ensino Superior estão organizadas e consequentemente os currículos dos seus cursos, permitem que os estudantes trabalhem esta consciência crítica? O que poderíamos mudar? Em 1995, Alberto Amaral enumera algumas causas determinantes na falta de qualidade e de melhoria do ensino, tais como: um estatuto de carreira docente demasiado centrado na valorização da investigação; a falta de adaptação dos métodos de ensino quer ao fenómeno da massificação quer à emergência das novas tecnologias; a falta de condições de estudo; o exagero das cargas horárias e a ausência de esquemas de acompanhamento dos alunos. O que mudou desde então? Que medidas foram tomadas para promover a qualidade dos cursos? Os sistemas de garantia da qualidade dos Cursos no Ensino Superior surgiram como uma resposta à necessidade de promover o mérito académico nos diferentes quadrantes da vida académica, ou seja, na melhoria das condições físicas das instituições; na melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem, na melhoria dos processos de avaliação interna e externa, dado que consensualmente, a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidades, das próprias instituições do ensino

---

superior, pois é no seu interior que se “*ganha ou que se perde a batalha da qualidade*” (Santos, 2010, p 04). Os sistemas de garantia da qualidade são pela sua conceção a única forma que as instituições possuem para monitorizar a qualidade dos processos de ensino aprendizagem, no entanto, para fazer uma avaliação de um curso, é necessário muito mais do que aferir se as unidades curriculares estão ou não a ser do interesse dos estudantes e se os professores que as lecionam estão ou não a “cumprir” com o seu papel de transmissão conhecimentos. Consideramos que, para que esta avaliação seja possível, ela tem que ter em conta diversos outros fatores: a adequação da licenciatura às necessidades do mercado de trabalho; o grau de satisfação e sucesso dos licenciados face ao que aprenderam durante a licenciatura; a capacidade de os diretores dos cursos de reajustarem conjuntamente com os professores novas estratégias para que a licenciatura seja uma resposta efetiva ao que se propõe; a qualidade da comunicação entre estudantes, docentes e coordenação dos cursos; a existência dos meios logísticos (entre outros) necessários para a garantia do sucesso dos estudantes (exemplo: aulas tutoriais nas diferentes unidades curriculares com carácter obrigatório).

Segundo um documento apresentado na “*3º Internacional Conference Institutional Strategic Quality Management*” em 2011 na Roménia, devem definir-se um conjunto de parâmetros para se aperfeiçoar o modelo de avaliação da qualidade existente:

*“Quality Assurance Systems that do not follow these guidelines and mind-set can easily become obsolete, since they will just produce ‘empty’ judgments and values that will serve no other purpose than accountability. The outcomes of properly developed monitoring and evaluation systems are therefore essential for the development of an understanding of the educational system set in place, both from a bottom up and from a top-down perspective”* (Huet, 2011, p.3).

Assim como Santos (2011) afirmou, “*a avaliação interna, mais do que um exercício burocrático de controlo e verificação de conformidade com orientações externas, é essencialmente um processo permanentemente orientado para a melhoria da qualidade*”,

envolvendo, por isso, procedimentos de monitorização e controlo, mas também de reflexão e posterior intervenção:

*“Evaluation is no stranger to higher education. (...) it is an essential component in the advancement of scientific knowledge (...) is an integral part of the dynamic of higher education and its regulation. It is both summative and decision-oriented and formative and development-oriented. (Henkel, 1998, pp.291-292 cit in Huet, 2011, p.10,)*

O que pressupõe um acompanhamento sistemático através: do levantamento de dados; e da construção de indicadores, que consideramos fundamentais.

Para que tal aconteça, é preponderante a construção de plataformas de comunicação que demonstrem as conclusões retiradas dos processos de avaliação, através de propostas e/ou medidas de adaptação/ correção efetivas nos cursos/licenciaturas.

O objetivo destas plataformas de comunicação é por um lado disseminar boas práticas e por outro lado, rever os percursos realizados pelas instituições. É importante referir que os sistemas de garantia da qualidade constituem um pilar fundamental na prossecução dos objetivos da Declaração de Bolonha, dado os contributos decisivos no reconhecimento de graus e períodos de estudos e por permitirem às instituições pensarem os critérios de avaliação necessários e que sustentam esta “qualidade”.

*“The Bologna reforms may serve as a good case in point: while quality assurance is an important part of the Bologna reforms, the latter’s relevance to quality goes far beyond the confines of quality assurance alone. Seen from their bright side, the Bologna reforms could improve quality in multiple ways: through the opportunities they offer to reflect and review curricula, to reform teaching methods (student-centred learning, continuous assessment, flexible learning paths) and even through strengthening horizontal communication and institutional transparency” (Reichert, 2007 p.5)*



Em 2005, Amaral denuncia a existência de “*uma agenda oculta de Bolonha que é dominada pelas questões da economia*” (p.4). De que forma esta “*agenda oculta de Bolonha*” afeta o que entendemos por um ensino superior de qualidade?

*“Putting quality assurance into context thus means looking at quality concerns before Bologna, through Bologna, and beyond Bologna. Only then will we understand the value of quality assurance in Bologna and the conditions of its successful realization at universities”*(Reichert,2007,p.5).

Consideramos que ao querermos demonstrar que somos capazes de cumprir com o que Bolonha nos propõe talvez nos tenhamos esquecido de o fazer tendo em conta os parâmetros de qualidade exigíveis num processo europeu como este. Assim, esta “agenda oculta de Bolonha” não beneficiou o ensino superior pois permitiu que se colocassem a tónica nos números, e não tanto nos processos em si, cabendo a cada universidade e instituição de ensino superior o papel de implementação e supervisão no desenvolvimento e aplicação deste processo.

### **1.1- Pertinência do Estudo Realizado**

Para que a qualidade seja uma realidade nas instituições de ensino superior tem que existir uma estratégia de avaliação e monitorização da qualidade bem definida, bem como, mecanismos que assegurem o cumprimento dos objetivos propostos por cada Instituição de Ensino Superior, no sentido da garantia da qualidade. Segundo Rosa (2003), é primordial que se estabeleçam canais de comunicação de ideias por forma a implementar um sistema de recolha e processamento da informação capaz de espelhar a realidade no interior das instituições. As crescentes preocupações com a qualidade e a necessidade cada vez maior de prestar contas à sociedade fizeram da avaliação uma realidade inquestionável, que abrange de forma inequívoca o ensino e a investigação.

Na reunião ministerial de Bergen, em 2005, os Ministros estabeleceram o compromisso de se introduzir orientações e critérios definidos nos respetivos sistemas nacionais de garantia da qualidade. Nesta reunião foi produzido um documento com padrões e orientações que se constitui como o principal referencial europeu para a avaliação do Ensino Superior. No entanto, que referenciais de avaliação e monitorização da qualidade poderemos encontrar devidamente adaptados à realidade portuguesa? Existem referenciais europeus, como as normas ISO 9000 ou como, diferentes modelos de mérito académico (EFQM, 1999; Kanji, 1998; BNQP, 2003), baseados nos princípios de gestão pela qualidade total, mas estes estarão devidamente adequados à realidade existente no Ensino Superior Português?

*“higher education is being exposed to the influence of significant external pressures that result from the “convergent effects of financial restrictions, (...) rising expectations and social demand, mandates of the new economy and a weakening of its symbolic capital” (Santos 1996, Cit in Rosa, & Amaral 2007 p. 1)*

Estas contínuas mudanças de políticas educativas, e alterações face ao que se deve exigir às instituições para que mantenham um ensino superior de qualidade, é talvez um dos maiores desafios, para quem pretende dar continuidade à complexa tarefa de concretização dos seus sistemas de garantia da qualidade, fundamentais para a consolidação e autonomia institucional. As Instituições têm vindo a trabalhar nesse sentido, de uma forma que se pressente bastante diversificada, o que constitui à partida um enriquecimento do sistema, visto não existir um modelo de garantia da qualidade aplicável a todas as Instituições de Ensino Superior, fazendo com que cada instituição adote um sistema em conformidade com a sua realidade.

O objetivo deste estudo é construir um referencial para avaliar e monitorizar a qualidade dos Cursos no Ensino Superior centrando-se no curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro, ou seja, ter como pano de fundo um cenário Macro (o ensino superior português) mas trabalhando empiricamente num cenário MICRO (O curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro). Assim, e à imagem do que acontece noutros estudos este não tem

como principal objetivo disseminar práticas, todavia, o referencial encontrado poderá servir para outros cursos similares.

## **1.2- Problema e Objetivos do Estudo**

Tendo por base a contextualização apresentada, este estudo parte da seguinte questão problema:

*“Que referencial poderemos utilizar para avaliar e monitorizar a qualidade dos Cursos no Ensino Superior?”*

Na procura de respostas para o problema explicitado foram definidos os seguintes objetivos para a investigação:

1º- Definir, a partir da literatura da especialidade os parâmetros de qualidade emergentes do Processo de Bolonha e das diretrizes europeias para a formação na área da educação;

2º- Construir um referencial de avaliação e monitorização desta Licenciatura (processo de referencialização) considerando-o como garantia da qualidade da formação no processo de ensino e aprendizagem;

A decisão de efetuar este estudo tendo por base o Curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro, justificou-se pelo fato deste ter sido reestruturado à luz dos conceitos de Bolonha, e por ter sido constituído um Grupo de Acompanhamento com funções de monitorizar e avaliar esta licenciatura.

## **1.2 - A construção do Tema de estudo**

---

Pensar em construir um referencial de avaliação e monitorização de um curso, adaptável à realidade do que é hoje o Ensino Superior em Portugal foi um desafio que colocámos quando pensámos em desenvolver este trabalho de investigação. Encontrar estes referentes partindo dos discursos dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem foi uma opção que se revelou estruturante e que teve consequências ao nível das opções metodológicas. Pretendia-se através dos discursos dos estudantes, diretor do curso e dos docentes, triangular as informações recolhidas na construção deste referencial.

Para fazer um estudo aprofundado, relevante e válido para além da construção de um referencial teórico que apoiasse e fundamentasse o estudo, tínhamos como objetivo reunir as informações necessárias para a construção de um referencial de avaliação e monitorização do Curso de Educação Básica. Assim, numa primeira fase, o trabalho de investigação conduzido consistiu numa procura bibliográfica que apoiou o estudo

Nesta procura bibliográfica incidimos sobre algumas temáticas que considerámos de maior relevância e que constituíram toda a primeira parte deste estudo. Nesta primeira fase do trabalho, pretendíamos sobretudo encontrar na literatura de especialidade caminhos/pistas para o trabalho empírico que iríamos desenvolver. A bibliografia sugeriu que seria importante auscultar todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem, por considerar que só assim iríamos conseguir ter uma perceção do funcionamento da Licenciatura em Educação Básica. Começámos por participar no tratamento dos dados provenientes dos inquéritos por questionário elaborados pelo Grupo de Acompanhamento desta licenciatura, que tiveram como objetivo, caraterizar os alunos e obter destes uma apreciação do processo de ensino aprendizagem. A participação neste estudo revelou-nos também que a melhor metodologia de recolha de dados seria a entrevista, pois sentimos que os estudantes muitas vezes não respondiam às questões que lhes eram colocadas e muitas das vezes essas respostas eram pouco explícitas.

Relativamente à relevância dada neste estudo para as opiniões/reflexões dos estudantes sobre este tema da avaliação é importante referir, que não é muito comum haverem estudos que privilegiem a opinião dos estudantes muitas vezes por considerarem que estes não são capazes de emitir/formular juízos sobre a avaliação e de as suas apreciações serem mesmo desvalorizada, (Leite, 2006). No entanto nós consideramos que seria importante auscultá-los.

No que diz respeito aos docentes, e apesar de sabermos que a entrevista em termos metodológicos é mais “completa”, por podermos explorar junto do entrevistado algumas respostas que consideramos que poderiam ser mais aprofundadas dada as dificuldades de agenda, os compromissos profissionais e a falta de tempo para a realização de entrevistas, optámos pelo inquérito “*online*” com perguntas abertas.

Apesar de o grupo de docentes selecionados, ter sido os do 2º ano da 1ª edição da licenciatura e terem participado nas atividades desenvolvidas pelo grupo de acompanhamento, este questionário só foi realizado no terceiro ano desta licenciatura, pois considerámos que seria importante que os docentes estivessem algo distanciados das suas práticas para melhor refletirem sobre as perguntas deste questionário.

Porém, e apesar dos esforços realizados para uma maior participação por parte dos docentes, não obtivemos um número muito significativo de respostas. Existem fatores que influenciam a baixa adesão dos docentes para este tipo de estudos, muitas vezes sentem-se desacreditados que estes estudos sejam geradores de mudança e na maior parte das vezes não têm disponibilidade dado o número excessivos de estudos para os quais são solicitados a responder.

No estudo empírico, procurámos num primeiro momento compreender as práticas de avaliação e monitorização desenvolvidas pela Coordenação do Curso e por um Grupo de Acompanhamento correspondente ao período compreendido entre setembro de 2007 e abril de 2009, na busca de referentes de avaliação e monitorização que pudessem promover a qualidade da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro. Pretendemos ainda compreender a forma de funcionamento de todo o processo de Garantia da Qualidade existente na Universidade de Aveiro e a forma como os estudantes, percecionavam este processo, atribuindo-lhes um papel de grande relevância em toda esta investigação.

No segundo momento, e após o trabalho empírico realizado, conceptualizámos uma proposta de referencial de avaliação e monitorização promotor da qualidade da Licenciatura de Educação Básica.

A presente Tese cujo o documento pretende traduzir o trabalho realizado, está dividida em quatro Capítulos que iremos em seguida apresentar.

---

**No Capítulo I (*O Ensino Superior Português - A evolução da formação de professores e educadores até Bolonha*)** - fazemos uma revisão da literatura, referente à evolução da situação atual do Ensino Superior na Europa e mais particularmente em Portugal, dando relevância ao processo de Bolonha. A pertinência deste capítulo assenta fundamentalmente no facto de só pudermos apresentar/propor um referencial de avaliação e monitorização da qualidade de um curso, se conhecermos bem a realidade do Ensino superior, as suas fragilidades, mas também o caminho até agora percorrido. Para tal neste capítulo criamos um subcapítulo “*A Evolução da Formação dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*”, por forma a enquadrarmos no tempo a formação destes profissionais. Entendemos, que neste estudo é fundamental conhecer o passado, para podermos olhar para o presente e para o futuro.

**No Capítulo II - *A Avaliação no Ensino Superior Português – o Processo de Monitorização e Referencialização***, tendo em conta os objetivos deste estudo e a pertinência do mesmo no que respeita ao cenário educativo em que nos encontramos, é importante fazer uma abordagem, (embora) sucinta, das principais configurações assumidas nas instituições de Ensino Superior, no que respeita à avaliação e aos sistemas de garantia da qualidade. Esta revisão pressupõe a abordagem de alguns conceitos teóricos e as respetivas definições/perspetivas nacionais e internacionais. Neste sentido consideramos fundamental criar um Subcapítulo “*Os Sistemas de Garantia da Qualidade no Ensino Superior*”.

**No capítulo III, “*Metodologia Do Estudo*”** começaremos por contextualizar o estudo efetuado, ou seja, a Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro, por forma a compreender a sua estrutura e modo de funcionamento, referindo os principais aspetos que fazem deste, um Estudo de caso. Também justificaremos a escolha da temática de investigação, o processo metodológico desenvolvido, bem como as orientações e opções metodológicas tomadas. Neste sentido caracterizaremos os instrumentos utilizados (entrevista aos estudantes e diretora do Curso e inquérito por questionário aos docentes). Também procedemos à caracterização da Amostra e identificámos os procedimentos da análise de conteúdo às entrevistas realizadas e inquérito por questionário.

No **capítulo IV “Apresentação e Análise dos Dados”** – Neste Capítulo remos apresentar os resultados referentes às entrevistas efetuadas e aos inquéritos por questionário

**Conclusões** - Apresentamos os principais resultados da investigação, estabelecem-se as conclusões gerais do que foi possível extrair de todo o trabalho de investigação e procuramos responder à questão de investigação colocada no início do estudo.

Também apresentamos as limitações desta investigação, bem como alguns possíveis projetos futuros. A presente dissertação inclui, ainda, um conjunto de anexos, referenciados ao longo do corpo do texto, que contêm essencialmente os resultados da análise qualitativa realizada sobre os dados recolhidos.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---





# CAPÍTULO I

---

O Ensino Superior - a evolução da formação de professores e educadores até Bolonha

## 1.1- O Ensino Superior - Desafios Atuais

No mundo globalizado em que vivemos são muitas as transformações sociais, exigências e desafios que temos vindo assistir nas últimas décadas. Estas mudanças traduzem-se em novos fatores de competitividade, trazidos pela globalização e mundialização dos mercados. Estes novos fatores de competitividade têm, na nossa opinião, repercussões em todas as áreas nas quais se inclui a Educação.

*“Higher education should be made more comparable and transparent through “detailed and reliable information on the quality of individual study programmes, faculties and higher education institutions” (ENQA, 2009). Innovative transparency tools (e.g. rankings) should be developed. Higher education institutions are much more involved in rankings, benchmarking and other quality assurance procedures when their funding streams are also highly diversified and derived from different sources (e.g. tuition fees, education contracts, external funding)” (Bernhard, 2011, p.22).*

O ensino superior tem um papel acrescido nesta corrida da qualidade dado que os estudantes ainda procuram o ensino superior como um meio de inserção na vida profissional.

As instituições de Ensino Superior têm diversas funções, entre as quais destacamos o desenvolvimento de capacidades e competências que adaptem os estudantes às exigências do mercado de trabalho, visto que o emprego solicita hoje perfis de formação flexíveis, adequados à acelerada transformação de qualificações e consequentemente à necessidade de reconversões tecnológicas rápidas. Segundo esta perspetiva, as instituições de Ensino Superior devem contribuir para o desenho de uma nova sociedade de democracia real, participada, civilizada e inclusiva.

Nas últimas décadas, foram muitas as mudanças às quais assistimos no Ensino Superior nomeadamente: a massificação do ensino e a alteração progressiva da relação do Estado com

as Instituições de Ensino Superior, caracterizada hoje por um reforço crescente da sua autonomia. Segundo *Barnett 1994* estamos a lidar com uma crise no que diz respeito,

*“À forma como entendemos a educação superior, aos princípios fundamentais sobre os quais a ideia de educação superior tradicionalmente assentava, e à forma como esses princípios estão a ser minados”* (, p.3).

Podemos afirmar que *“o ensino superior esteve sempre em crise, mas, presentemente, está a confrontar-se com dilemas com que porventura antes jamais se havia tão radicalmente confrontado”* (Magalhães, 2006, p15), está a confrontar-se *“com uma crise de identidade, que surge aparentemente como algo de realmente novo”* (Magalhães, 2006, p15). O que espera a Sociedade portuguesa do Ensino Superior (ES)? Ao longo da vasta história do ensino superior em Portugal e nos restantes países do mundo, o fator empregabilidade surgiu sempre como um fator preponderante no acesso às universidades. Ter um curso superior era estar mais preparado e “garantido” na procura ativa de emprego. No entanto, com a mundialização dos mercados de trabalho e com as crises económicas que temos vindo a assistir, esta já não se constitui por si só numa condição necessária. Hoje o ensino superior tem como função dotar os estudantes de conhecimentos e competências que estes podem usar ou não, em contexto profissional. Quando falamos em Ensino, somos obrigados a refletir sobre o que é que efetivamente está relacionado em termos de objetivos, valores e ideias. Na verdade, e tal como afirma *Barnett (1994)*, o ES é considerado uma instituição, na sua visão mais alargada, e é caracterizado por um conjunto de objetivos intrínsecos que lhe conferem uma certa especificidade. Enquanto forma de educação, esses objetivos são: investigação; o desenvolvimento da capacidade crítica nos estudantes; o desenvolvimento da autonomia nos estudantes; a preservação da cultura intelectual da sociedade; a liberdade académica; a autonomia institucional e a racionalidade.

O papel do ensino superior não foi sempre o mesmo, possui uma história, segundo *Barnett (1994)*, existe um elevado grau de consenso acerca do que é o ensino superior: *“conhecimento, verdade, razão, unidade, diálogo e crítica”* (ibid 23). Este autor vai mesmo mais longe e dá uma visão mais definitiva da ideia dominante do que se entende por

universidade e Ensino Superior. Assim, e segundo esta perspetiva esta é uma “*comunidade de indivíduos que colaboram numa forma particular de vida, nomeadamente de investigação do conhecimento e da verdade*”. O ensino superior no século XXI deve:

*“Procurar de forma desinteressada a produção e transmissão de conhecimento científico, mas não deve isolar-se da sociedade em que está inserido, nem deixar de procurar igualmente contribuir significativamente para o avanço tecnológico, social, cultural e humano dessa mesma sociedade”* (Rosa, 2003, p16).

Porém, a afirmação da Universidade como lugar privilegiado de produção científica e de interação entre professores e estudantes, implica o gozo, de uma relativa liberdade e independência, face aos interesses do Estado e às pressões socioeconómicas da sociedade.

No que diz respeito ao ensino e à formação, o que se espera das Universidades é que os estudantes desenvolvam o máximo das suas capacidades, nos diversos domínios. No entanto, o incremento no desenvolvimento da ciência, no sentido do progresso do conhecimento pode ser visto também como uma “aposta” para que esse desenvolvimento possa vir a beneficiar a sociedade como fator de competitividade. Espera-se também, que a universidade apoie o desenvolvimento e contribua para o desenho desta nova democracia real que se pretende participada, civilizada e inclusiva, sempre sem excluir as áreas relativas à educação, como pilares fundamentais na garantia deste modelo de sociedade. Pede-se ainda que o ES aponte pistas para a solução do grande problema das sociedades desenvolvidas que é a exclusão social, começando pelo alargamento social do acesso à universidade, e numa forte aposta nas novas tecnologias da informação e comunicação como meio gerador de igualdade de acesso à informação e comunicação de pessoas. As Universidades gozam, nos termos da Lei, de autonomia estatutária, pedagógica, administrativa, financeira e científica, sem prejuízo duma adequada avaliação da qualidade do ensino (Lei 1/97, artigo 76º, alínea 2). A qualidade e a avaliação não emergem apenas, como novas preocupações que as instituições de Ensino Superior têm que enfrentar, mas constituem-se como “veículos” de comunicação de iniciativas governamentais face a este sistema de ensino (Magalhães, 2004). É importante referir que esta autonomia que se verifica nas Instituições do Ensino Superior, resulta de uma

política que procura a evolução de novos mecanismos/ estruturas que sustentem a avaliação e a respetiva qualidade. *“One of the main implications of mass HE is that it was no longer possible, or at least advisable, for most governments to maintain a pattern of detailed regulation of HEIs* (Neave and Vught, 1991). Tal como afirma o autor supracitado, esta mudança de paradigma face ao acesso ao Ensino Superior “obriga” a novos padrões e a um maior controlo da qualidade nas Instituições de Ensino Superior. Esta regulação/controlo é fundamental pois só assim, temos a certeza de que os “padrões” que são expectáveis para este nível de ensino, que prepara futuros profissionais, se torna uma realidade efetiva no seio das instituições do Ensino Superior. Depois de refletirmos sobre a evolução do Ensino Superior Português, é tempo de o caracterizarmos de forma a perceber porque é que hoje existe um foco crescente sobre este sistema de Ensino. As mudanças realizadas no Ensino Superior em Portugal só foram possíveis face aos avultados investimentos económicos por parte dos governos e dos fundos comunitários, que têm sido postos à disposição durante as últimas décadas para que este crescimento e consolidação pudessem de facto existir. Todavia, quando fazemos esta reflexão somos obrigados a tirar lições do passado, se pretendemos traçar novos metas para a educação e isto só será possível se pretendemos aprender com o que de melhor e pior se fez na educação em Portugal. Deste modo, consideramos que as mudanças têm que ser bem estruturadas e devem responder às necessidades efetivas das Instituições do Ensino Superior. Assim, pensar o Ensino Superior em Portugal é refletir sobre novas estratégias que garantam e ajudem a promover a qualidade dos Cursos, mas também a qualidade das instituições no seu todo.

Apesar da democratização do sistema educativo português ocorrida e consequentemente ao aumento da frequência do sistema escolar e dos níveis de escolaridade da população portuguesa, são muitas as diferenças entre o nosso País e os países europeus.

*“Quando se deu a revolução de abril os indicadores educativos de Portugal colocavam o país numa situação claramente deficitária. Infelizmente, apesar de todos os esforços feitos, os indicadores educativos atuais mostram que Portugal permanece, ainda, muito aquém dos valores médios dos outros países europeus e das metas desejáveis no quadro, por exemplo, da OCDE (Amaral & Fonseca, 2012). Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatística relativos a 2008 mostravam*

*que 65% da população ativa, em Portugal não tinham concluído o ensino secundário, valor que compara com 20% em Espanha e 21% na União Europeia” (FENPROF, 2012).*

Deste modo, existem indicadores que nos levam a concluir que Portugal continua com fortes défices ao nível da escolaridade, o que nos posiciona muito longe do que seria esperado no século XXI.

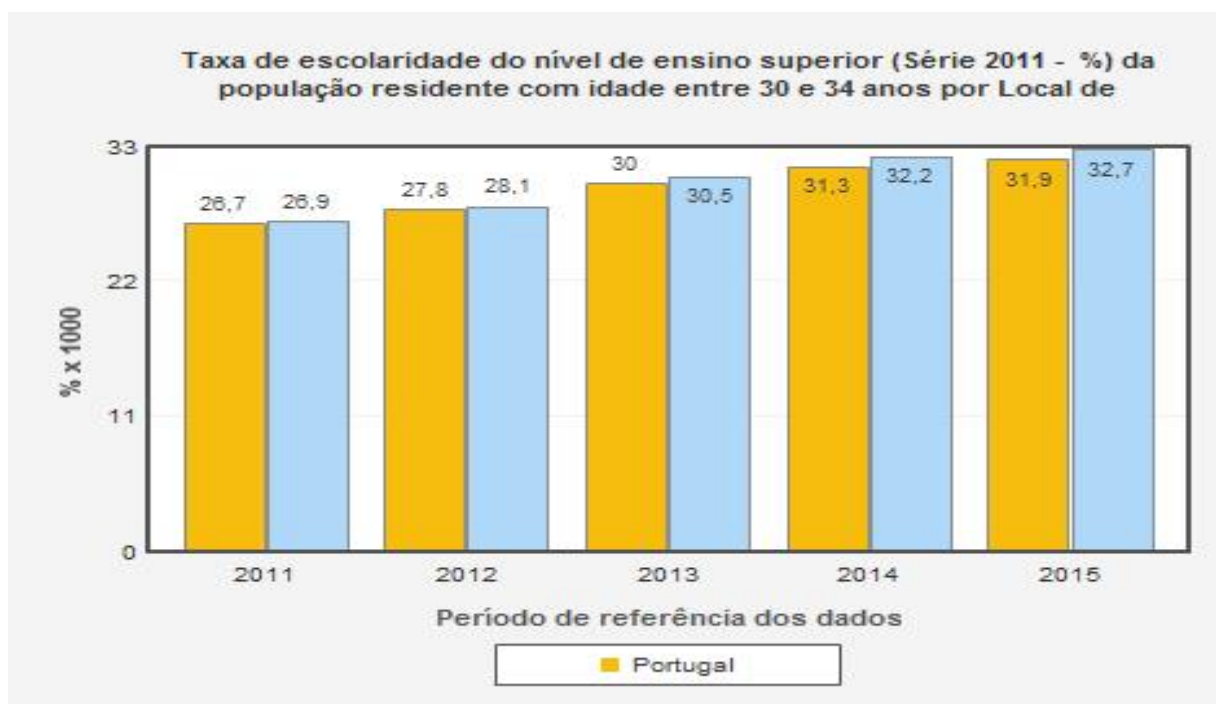
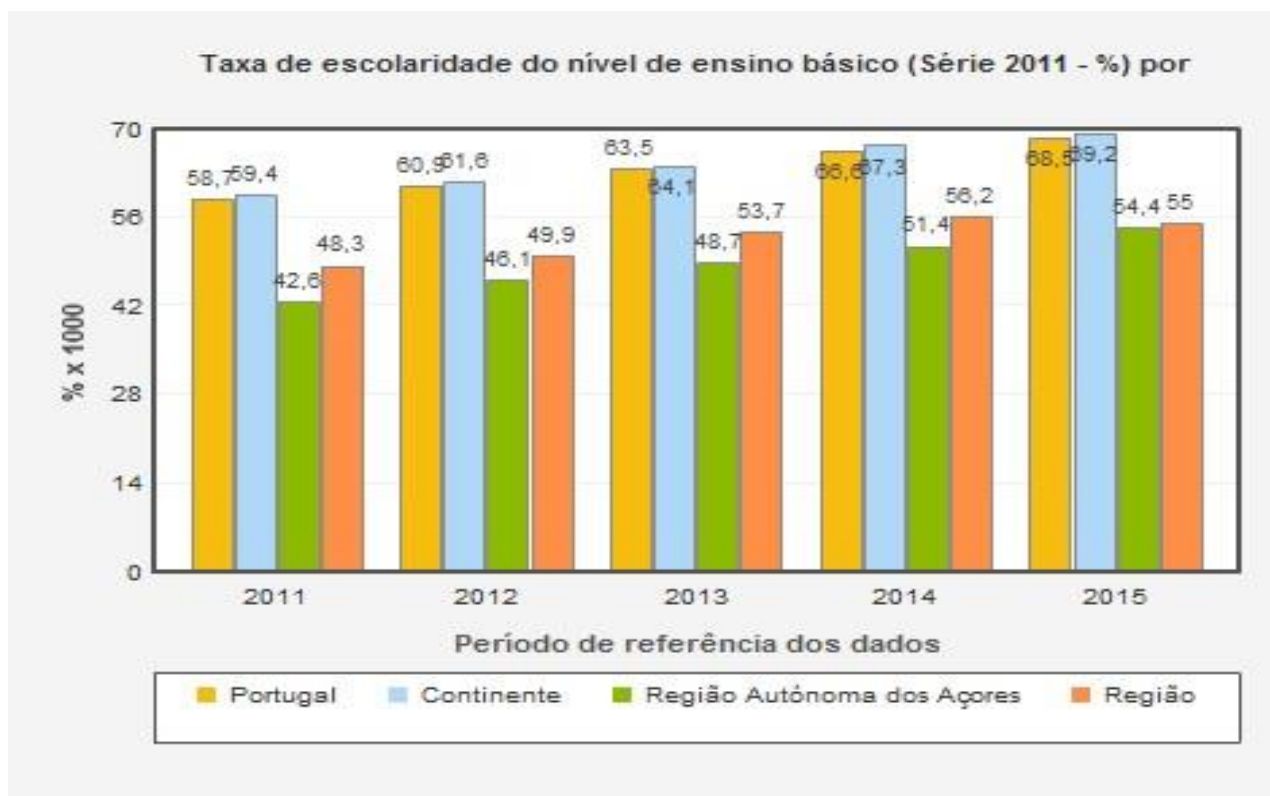


Figura 1 - Tabela INE20 – Ensino Superior



**Figura 1 - Tabela INE20 – Ensino Básico**

Dados avançados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) revelam que apesar do crescimento do número de pessoas com a escolaridade básica que há presente data se fixa 68,5 % em Portugal continental e de termos assistido a um aumento do número de pessoas com diplomas do ensino superior (32,9%).

Portugal tem feito esforços em acompanhar os outros países da Europa, na garantia da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, por isso, ao analisarmos a evolução dos modelos de avaliação que têm vindo a ser adotados, percebemos que uma das alterações foi a transição dos modelos de regulação centralizados no Estado para um modelo de supervisão, mais próximo da autorregulação (Correia et al., 2000; Magalhães, 2004, Santiago, 2005), o que levou a que grande parte dos governos atribuísse às Universidades uma maior autonomia.

As últimas décadas foram determinantes na mudança estrutural que assistimos nas Universidades, principalmente no que diz respeito à implementação de dispositivos orientados para a promoção da qualidade.



*“Internationalization over the years has moved from a reactive to a pro-active strategic issue, from added value to mainstream, and also has seen its focus, scope and content evolve substantially. Increasing competition in higher education and the commercialization and cross-border delivery of higher education have challenged the value traditionally attached to cooperation, such as exchanges and partnerships. At the same time, the internationalization of the curriculum and the teaching and learning process (also referred to as ‘internationalization at home’) has become as relevant as the traditional focus on mobility (both degree mobility and mobility as part of one’s home degree)” (Hans, 2011, p.242).*

Assim, quando olhamos para a internacionalização do ensino superior podemos assumir que foram diversas as transformações que assistimos, é evidente que estas mudanças se relacionam com a forma como cada Universidade definiu as suas estratégias de internacionalização do ensino; com as estratégias de promoção da qualidade do ensino aprendizagem e com a forma como as Universidades e outras Instituições de Ensino Superior reestruturaram determinadas licenciaturas à luz dos conceitos de Bolonha aproximando-as mais das exigências do mercado de trabalho como era o referencial.

Apesar de existirem diretrizes precisas e devidamente estruturadas nos sistemas de garantia de qualidade adotadas em cada Instituição de ensino superior, cada curso/departamento de estudos define internamente a forma como este sistema é implementado nas diferentes áreas académicas. Esta autonomia possibilita internamente a criação de instrumentos de avaliação devidamente adaptados à realidade de cada instituição de ensino superior, o que se traduz numa maior eficiência destes sistemas. No entanto, entre estes processos internos (departamentos/cursos) e o processo global (sistemas internos de garantia da qualidade - universidade), existem algumas práticas que deveriam ser alteradas, dado que, se cada departamento/curso produz os seus próprios instrumentos de avaliação, deveria informar o sistema macro (universidade) dos resultados obtidos para que, por um lado, não se repetissem dados e por outro, fosse possível cruzar informações sem as perder. O resultado final, deveria conter os dados obtidos através dos dois sistemas havendo apenas um relatório comum, aberto à consulta da comunidade escolar, sempre numa perspetiva de

implementação das alterações consideradas necessárias para o aumento da qualidade da instituição de ensino superior e da disseminação de boas práticas.

### 1.3- Os Desafios de Bolonha no panorama Internacional e Nacional

A evolução do Ensino Superior, teve como resultado um processo (processo de Bolonha) que hoje é um movimento conjunto de acordos subscritos por quarenta e cinco países europeus e que visa essencialmente a criação de uma sociedade do conhecimento na Europa, ou, em termos mais simples, de promoção, coesão e desenvolvimento europeus através do aumento qualitativo e quantitativo dos níveis de conhecimento das sociedades. Este modelo de desenvolvimento assenta na construção de um espaço Europeu do Ensino Superior.

*“Espaço Europeu do Ensino Superior e do Espaço Europeu de Investigação. Espaços que se identificam e sustentam nos seus objetivos fundamentais de promover a cooperação transnacional e multicultural, particularmente dos Jovens, em formação superior e em investigação e desenvolvimento” (Azevedo,2005, p. 27).*

Em Lisboa (março 2000), no Conselho Europeu de Chefes de Estado e Governo foi aprovada a “*Estratégia de Lisboa para 2010*”, um posicionamento político competitivo da Europa no Mundo, identificando-se com o objetivo estratégico de tornar a Europa um espaço económico dinâmico e competitivo.

*“(...) baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (in declaração de Bolonha, Bergen 2005).*

Do enunciado deste objetivo, reafirmado na Cimeira de Barcelona em março de 2002, podem e devem perceber-se três dimensões principais:

- A dimensão económica, na qual se pode identificar o movimento económico que convergiu na criação do EURO.
- A dimensão social, que se revê nos múltiplos objetivos de natureza social traçados na *“Estratégia de Lisboa para 2010”*, em linha com a cultura Europeia de humanismo, racionalismo, liberdade e democracia.
- A dimensão da Sociedade do Conhecimento, a que está associado o Processo de Bolonha, em que se consagra o objetivo central de estabelecer até 2010:

*“Um espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros; Espaço que promova a coesão Europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados (...) forma de assegurar um melhor desempenho afirmativo da Europa no Mundo”* (Azevedo,2005, p.04).

Nesta Declaração pode consubstanciar-se não apenas como a génese, mas sim como o importante ponto de viragem irreversível deste movimento europeu de intenso alcance cultural, social e económico, designado como Processo de Bolonha.

Este processo tem vindo ao longo dos últimos anos a ser amplamente debatido, dada a natureza das alterações profundas na organização das instituições, dos cursos e nas profundas alterações que implica no processo de ensino aprendizagem.

*“The Bologna Reform Process which became the focal point of reform in most European countries, from 1999 onwards, brought a wide range of quality concerns into the central arena of higher education discourse. Beyond the issues of quality assurance in the more, narrow sense of institutional processes, quality enhancement*

*can be said to be at the heart of all Bologna reform aims. Indeed, at its origins, the Bologna reforms were conceived essentially as a process of quality enhancement, at least by the initiators of the reforms at European and national levels” (Reichert, 2007, p. 7).*

No entanto, foram traçadas metas e objetivos para os diferentes países que cada um terá que alcançar e, para isso, foram criados grupos de avaliadores externos, que têm como principal função assegurar o cumprimento destas metas e objetivos, tendo sempre em conta padrões de qualidade. Esta avaliação externa não é feita da mesma forma em todos os países da União Europeia:

*“Some small HE systems use QA agencies of neighboring countries or organize international assessment instead of creating their own QA agency. In several countries QA has been introduced as a kind of state control rather than as a way to improve quality of itself. (..)It is important that the QA agencies of all ‘Bologna’ countries should be assessed against the ESG both to ensure coherence across the EHEA and to make mapping of the national situations easier. Yet, be the time of the Leuven ministerial conference in 2009, just one third of the countries had carried out an external review of their QA agencies. (2009 p.16).*

Em 2010 este processo, no que diz respeito à qualidade, atingiu uma nova etapa com diversos objetivos estruturantes alcançados:

*“The Bologna Follow-Up Group (BFUG) has been given a major role in monitoring the reform process and its effects. While expressing its general satisfaction with the effects on the ESG and the maturing practice of quality assurance agencies, the BFUG now recognizes “new and developing areas affecting quality assurance in the EHEA” (BFUG, 2009)” (Haakstadl,2009, p, 20).*

O grupo de acompanhamento/monitorização responsável pela implementação deste processo (BFUG), tal como afirma o autor supracitado, conferiu um papel acrescido aos processos de monitorização introduzidos e nos respetivos efeitos que (estes) tiveram na garantia da qualidade das Instituições. Consideramos desta forma, que o processo de Bolonha vem colocar aos países da União Europeia o desafio de uniformizarem o ensino superior adotando estratégias que visassem a qualidade das instituições. A dimensão e os objetivos do Processo de Bolonha devem ser entendidos dentro de um contexto Europeu mais atual.

Para a Europa conseguir realizar este ambicioso objetivo: de criar a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo que possa afirmar-se junto de outros parceiros a nível mundial na área de ensino superior e da ciência, é necessário que todos os países que aderiram ao Processo de Bolonha assumam o compromisso de construir os seus próprios mecanismos por forma a responder aos objetivos principais deste processo. Este movimento da qualidade associado ao processo de Bolonha é hoje uma realidade na maioria dos países da Europa:

*“The Bologna reforms were based on the assumption that the international readability of curricular structures and the underlying quality assurance systems would increase cooperation and competition, mobility and institutional good practice, with quality enhancement occurring as a natural consequence of wider and deeper comparisons. A second assumption seemed to be that increased mutual trust in each other’s ‘quality assurance systems would result in increased trust in the quality of higher education provision in those systems, thereby resulting in cross-border movement”* (Reichert, 2007, p. 7).

Assim, um dos mecanismos essenciais para atingir os objetivos traçados é a construção de sistemas de controlo da qualidade, devidamente adaptados a cada instituição de ensino superior. Contudo, não nos podemos esquecer que existem mudanças necessárias no seio de cada instituição e que *“ultrapassam”* a construção destes mecanismos, ou seja, não vale apenas ter bons mecanismos de avaliação e monitorização da qualidade nas instituições de Ensino Superior, é importante que estes sejam postos em prática e que haja uma leitura do

que pode e deve ser melhorado, para que em seguida possam ser introduzidas as mudanças necessárias numa perspetiva de melhoria contínua da qualidade da Instituições.

### 1.2.1- Objetivos de Bolonha traçados para Portugal

A implementação do Processo de Bolonha trouxe para Portugal novos desafios e exigências, mas também, novas formas de pensar o processo de ensino – aprendizagem.

Na implementação deste processo verificou-se uma “tentativa” de unificação estrutural do sistema educativo nacional, nomeadamente ao nível dos programas de estudo e dos sistemas de graus, que resultaram em parte da própria unificação do ensino superior na Europa. Consideramos, no entanto, que esta unificação, ainda não é uma realidade nas instituições de ensino superior em Portugal, dado que, ainda existe uma grande disparidade entre as unidades curriculares veiculados num mesmo curso nas diferentes instituições.

Esta declaração de Bolonha tal como já referimos, teve como objetivo contribuir para a convergência dos sistemas nacionais de ensino superior e para uma maior aproximação entre as universidades e as outras instituições de ensino superior, num quadro em que a lógica já não é apenas a nacional, mas a europeia.

Assim, e partindo do princípio que este objetivo foi conseguido, resta o grande desafio futuro para Bolonha que é uma aposta na qualidade.

*“Moreover, upholding the highly valued diversity of our education systems, public policies will fully recognize the value of various missions of higher education, ranging from teaching and research to community service and engagement in social cohesion and cultural development. All students and staff of higher education institutions should be equipped to respond to the changing demands of the fast evolving society<sup>1</sup>”*(Bologna Declaration).

---

1-- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009

No comunicado de Leuven (2009), é reafirmada a importância de as instituições de ensino superior construírem de forma adaptada, sistemas de garantia da qualidade para que, a coesão do desenvolvimento social e cultural, seja reconhecida junto da comunidade académica em geral. Um dos aspetos mais positivos deste processo de Bolonha foi permitir uma reconfiguração do ensino superior na Europa, facilitando a mobilidade de pessoas e reconhecendo as formações e saberes, fato que não se verificava devido às barreiras e fronteiras entre países europeus. Portugal não quis perder competitividade em relação aos outros países da União Europeia e as instituições de ensino superior com base na nova autonomia foram construindo os seus próprios mecanismos de garantia da qualidade. A qualidade de uma instituição depende de diversos fatores, dos quais destacamos: a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; a qualidade das infraestruturas físicas dos estabelecimentos de ensino, a estratégia/cultura das instituições de ensino superior face ao mercado de trabalho – esta qualidade de que falamos em muitas universidades traduz-se no prestígio da instituição.

A qualidade do ensino/aprendizagem, depende muito da capacidade de comunicação e transmissão de conhecimento por parte dos professores. Por isso, seguir o caminho da formação e do desenvolvimento do trabalho de investigação contínuo, bem como da avaliação dos professores de ensino superior deve ser uma prioridade no seio das instituições de ensino. Sabemos que romper com práticas enraizadas no exercício da função de um professor numa Universidade é um processo que leva o seu tempo, mas estes sistemas de garantia da qualidade também se apazem como uma mais-valia, dado que permitem escrutinar junto dos estudantes avaliações periódicas sobre o desempenho dos professores nas diferentes unidades curriculares, o que leva consequentemente a uma preocupação por parte dos professores do Ensino Superior em atualizarem permanentemente o seu conhecimento, mas também, a forma como transmitem esse conhecimento. Não podemos, no entanto, esquecer o outro lado do processo de ensino aprendizagem, que são os estudantes e que face às novas exigências impostas pelo processo de Bolonha, têm necessariamente que mudar os seus hábitos de trabalho e a sua postura face ao ensino superior.

*“Num lapso de tempo de menos de trinta anos a Europa transformou-se numa Sociedade Global, sem fronteiras, em que se consolidou e prevalece um paradigma existencial de “cooperação e competição” e em que o Conhecimento adquiriu relevância fundamental este quadro contemporâneo, **com Bolonha ou sem Bolonha, tem sido para nós, Portugueses, uma urgência antiga sempre adiada de aumentar significativamente as qualificações culturais e profissionais dos nossos cidadãos, a todos os níveis etários e profissionais, promover a competitividade europeia das nossas instituições e promover a competitividade dos nossos jovens no mercado de trabalho internacional**” (Azevedo, 2009, p.13).*

Azevedo (2009), alerta para uma necessidade adiada de qualidade no ensino superior e para a necessidade de termos jovens mais competitivos, com mais competências e capacidades de resposta ao mercado de trabalho. Assim, quando olhamos para o futuro, devermos fazê-lo traçando um caminho que nos irá conduzir ao desenvolvimento, *“partindo de critérios de organização e qualidade que sejam legitimamente aceites e reconhecidos pelos parceiros nesta Europa em que vivemos, convivemos, competimos e existimos geograficamente”* (Azevedo, S. Foyo, JN, 19 de junho de 2009, Nº 18, 122, p. 13). Consideramos deste modo, que o ensino secundário deveria acompanhar esta evolução e começar, por preparar os estudantes, para uma postura mais autónoma na procura ativa do conhecimento. Azevedo, (2009) afirma que nos últimos dez anos se deram “passos” para a reforma académica e foram criadas as estruturas necessárias; os sistemas de qualificações e as respetivas ferramentas, indutoras de confiança e transparência desse futuro, Espaço Europeu.

Fica a pergunta: como serão os próximos dez anos deste processo? O que ainda não foi feito? Devemos fazer um esforço nacional no cumprimento dos objetivos e metas traçados para Portugal? Consideramos, que é urgente perceber o que ainda não foi feito no cumprimento dos objetivos propostos, principalmente quando sabemos que no Comunicado de Leuven para 2020 existe um conjunto de exigências onde a dimensão social e a qualidade merecem um especial destaque:



*“In the decade up to 2020 European higher education has a vital contribution to make in realising a Europe of knowledge that is highly creative and innovative. (...) European higher education also faces the major challenge and the ensuing opportunities of globalization and accelerated technological developments with new providers, new learners and new types of learning. Student-centered learning and mobility will help students develop the competences they need in a changing labor market and will empower them to become active and responsible citizens. This requires a constant focus on quality. (2009, p.1)*

No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer, pois consideramos que temos que olhar para a nossa realidade social e para as características do nosso ensino por forma a podermos cumprir com os objetivos sem retirar qualidade aos cursos e às instituições de Ensino Superior.

O comunicado de *Berlim (2008)* enfatiza a articulação entre a educação e a investigação e o reconhecimento de competências previamente adquiridas, e consequentemente o estabelecimento de redes de formação. Este comunicado está em consonância com o comunicado de *Bergen (2005)* ao defender e apontar caminhos de concretização de linhas orientadoras dos projetos formativos e ao referir *descritores* com base em competências e número de créditos para os dois primeiros ciclos de formação, preconizando a flexibilização de percursos e a atribuição de diplomas intermédios entre os graus. No entanto, o comunicado de *Leuven para 2020*, é um pouco mais exigente, pois admite que parte do que foi exigido já foi concretizado, e aponta para um refinamento dos processos no sentido da promoção da qualidade nas instituições.

### **1.2.2- Processo de Bolonha: os novos desafios curriculares**

Quando olhamos para os objetivos de Bolonha sabemos que estes objetivos impõem ruturas e um novo paradigma curricular pautado por uma nova forma de olhar o ensino superior português. Antes do processo de Bolonha estávamos habituados a um modelo que se caracterizava por um ensino e formação centrados no professor e na transmissão de

conhecimentos. Bolonha rompe com este modelo “tradicional”, pois “impõe” diversas mudanças ao nível organizacional, ao nível curricular, ao nível da própria avaliação e do modelo educativo, que passa a estar centrado no trabalho do estudante e na aprendizagem continua ao longo da vida.

Estas mudanças obrigam a uma atitude por parte do estudante mais pró-ativa, no sentido em que este é parte integrante na construção do seu próprio conhecimento. Os estudantes devem estar preparados para se adaptarem às novas exigências do mercado de trabalho e, para que isso seja possível, têm que desenvolver novas atitudes e encarar a formação académica como uma ferramenta na sua vida profissional futura. Esta mudança requer também uma postura diferente face às questões da avaliação, da qualidade e da acreditação.

Em suma, o Processo de Bolonha, tal como já referimos, encerra um conjunto vasto de objetivos de índole e cariz político, académico, económico e social. No plano político, económico e social pretende fomentar a coesão europeia e reforçar o quadro de cooperação transnacional nos diferentes países e no quadro académico, fomentar a mobilidade estudantil através da uniformização do ensino superior.

Em Portugal é importante enfatizar o que poderá ser feito e que ainda não se fez, tal como afirma Azevedo:

*“Temos a estrutura das formações generalizadamente implementadas, mas os cursos ainda não estão devidamente documentados em termos de um quadro de qualificações que ainda não existe. Temos que desenvolver um sistema de autoavaliação em complementaridade com a avaliação externa (...) teremos que começar a praticar de forma generalizada métodos de ensino /aprendizagem mais interessantes, envolvendo muito mais os alunos ...o que não é fácil por duas razões principais – porque é exigente em trabalho e porque vai ser necessário vencer conservadorismo dos atores envolvidos – professores e alunos”. (2008, p.12)*

O processo de Bolonha é já uma realidade nas Instituições de Ensino Superior em Portugal mas existe todo um caminho de procura de qualidade e exigência, que vai muito além das alterações curriculares, uma mudança de paradigma no que respeita aos papéis de ser

estudante e docente no Ensino Superior e que ainda é necessário alcançar. Este processo em Portugal exige que as instituições de Ensino Superior sejam competitivas e que preparem cada vez melhor os jovens, para um mercado de trabalho também ele bastante competitivo.

### **1.2.3-O Processo de Bolonha no Curso de Educação Básica na UA**

Depois de apresentarmos os principais objetivos traçados para Portugal, consideramos pertinente perceber de que forma este processo tem vindo a ser trabalhado no Curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro. O Processo de Bolonha encerra em si mesmo um ideário ao qual esta Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro (UA) não ficou indiferente aquando da sua organização, conceção e estrutura curricular. Assim, e apesar das preocupações em adequar a formação às novas exigências do mercado de trabalho, a UA e o Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, (recentemente Departamento de Educação), com a criação de base deste Curso, pretendeu criar uma licenciatura abrangente que preparasse os estudantes para os diferentes contextos profissionais, dando no entanto, a possibilidade aos estudantes de fazerem uma profissionalização na área do Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico ou Educadores de Infância, bastando para isso, candidatarem-se ao 2º ciclo de Estudos de Bolonha (mestrado).

Durante três anos pudemos acompanhar de perto esta licenciatura, e foram diversas as questões que, apesar de não estarem diretamente relacionadas com o estudo que estávamos a desenvolver, mereceram a nossa melhor atenção. *Estarão de facto melhor preparados para um mercado de trabalho globalizado?* Quando esta Licenciatura foi criada teve que ter em conta não só os pressupostos deste Processo de Bolonha, mas também os confrangimentos legais impostos pelo Ministério da Educação na própria organização curricular. Desde o início do processo que os objetivos da constituição deste Espaço Europeu de Ensino Superior, assinalavam a mobilidade de diplomados e estudantes, a empregabilidade e a competitividade nos espaços europeu e extraeuropeu como um objetivo fundamental a alcançar. Como condição para a sua concretização, salientava-se o reconhecimento das qualificações obtidas e como corolário deste pressuposto: a transparência e inteligibilidade dos graus e dos curricula, sem com isto se pretender uma uniformização.

Tal como aconteceu noutras licenciaturas, na licenciatura em Educação Básica houve necessidade de se proceder a uma caracterização dos estudantes, pois tal como afirmou Alarcão (2007), “a caracterização dos alunos à entrada na universidade, as orientações europeias emergentes, a necessidade de pensar o ensino e a aprendizagem em novos moldes”, constituíram-se como os fatores preponderantes no caminho da mudança neste Curso, que se pretende que não tenha sido pautada apenas por mudanças curriculares, mas por alterações que se caracterizam pela melhoria da qualidade das aprendizagens.

A implementação do Processo de Bolonha na LEB da UA constituiu-se como mais um meio/forma de garantia de qualidade, dado que exigiu uma maior atenção face à forma como esta licenciatura foi organizada e implementada. Assim, no contexto deste curso, os sistemas de garantia da qualidade implementados tiveram por base inquéritos pedagógicos semestrais, aos quais os alunos responderam no final de cada semestre; e na monitorização por parte de um Grupo de Acompanhamento Departamental, também através de questionários semestrais e um questionário de caracterização dos estudantes. Estes questionários para além de terem como objetivo avaliar alguns aspetos relacionados com as diferentes unidades curriculares, pretendiam também aferir sobre as expectativas dos estudantes em relação ao curso de Educação Básica. Isabel Alarcão (2007), afirmou que para preservar a estabilidade necessária ao bom funcionamento dos cursos e poder tomar decisões sobre alterações curriculares com base num pensamento devidamente sustentado, qualquer alteração aos planos de estudo na UA só é feito após a vigência de um ciclo completo de funcionamento das licenciaturas. Excetuam-se, naturalmente, as alterações pontuais, determinadas pela deteção de problemas que exijam uma rápida solução. Têm-se conjugado deste modo dois princípios: o da estabilidade e o da flexibilidade.

Esta Licenciatura tem contornos muito específicos, que tornam as mudanças ainda mais difíceis de se fazer, dado que é um Curso novo, reestruturado à luz dos princípios que subjazem ao Processo de Bolonha, e as reflexões/alterações que se possam fazer têm que ser fruto de muita ponderação e espírito crítico dado que até à data não existem avaliações desta nova licenciatura, apesar de anualmente na Universidade de Aveiro se promover um encontro entre instituições por forma a discutir boas práticas deste curso nas diferentes instituições de ensino superior.

### **1.3- A evolução da Formação dos professores e educadores de infância desde do Magistério primário – breve resenha histórica**

A evolução da formação Inicial dos professores do 1º ciclo e dos educadores tem sofrido mudanças profundas nas três últimas décadas do século passado. Estas mudanças têm *“implicações na formação inicial de professores do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) e na identidade profissional destes docentes”*. (Pereira, 2007, p.200). O processo de Bolonha permitiu uma reorganização do ciclo de estudos em ciclos de formação, o que permite hoje aos estudantes do ensino superior uma maior flexibilidade no que diz respeito ao percurso académico. Por isso, quando pensamos na reestruturação dos cursos de professores e educadores devemos fazê-lo tendo em conta estas exigências e objetivos de Bolonha, e todo um percurso feito desde o magistério primário até aos dias de hoje. Pois consideramos que só devemos projetar o futuro depois de percebermos bem o passado.

O curso do magistério primário foi criado em 1930 e durante muito tempo era o único curso que permitia a aquisição de habilitação profissional para a docência ao nível do que conhecemos hoje como o primeiro ciclo de estudos. Esta formação percorreu quatro décadas desde a reentrada em funcionamento em 1942, meio século depois da sua criação.

O curso do magistério primário que reabre em 1942, surge norteado por dois eixos estruturantes a redução e o controlo, que foram traduzidas numa retórica oficial de eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos, (art.º 11º do Decreto-lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942) – a redução aumenta a eficiência (art.º 34º a 36º do Decreto-lei n.º 32.243). Este novo diploma conserva as disciplinas de cultura pedagógica, e outras devidamente adaptadas, articuladas com um conjunto de outras disciplinas, este curso foi marcado pelas orientações das políticas educativas, que influenciaram a sua organização, surgem doutrinas pedagógicas numa perspetiva do Estado Novo, que traz uma preocupação acrescida com a metodologias e estratégias de ensino. (Nóvoa 1989).

Entre 1947 e 1974, houve uma emergência de conceitos relativos à educação, em primeiro lugar de generalização e depois de democratização. Chegado ao ano de 1974, houve um regresso e uma acentuação política da educação e da ideologia de democratização através de uma dignificação profissional docente, consolidada pela formação oferecida no magistério primário.

Com o 25 de Abril houve um movimento social popular que marcou a viragem no debate político no que respeita à escola e à educação, dado que esta vem contribuir para a formação da própria democracia. Houve um crescendo na escolarização, e na igualdade de oportunidades que acentuava a importância da iniciativa local e, por outro lado, a da alfabetização, que apostava em processos centralizados de mobilização (Stoer, 1986). “*É sob a ação da corrente da alfabetização que o ensino primário e, muito particularmente, o ensino normal primário, se vão transformar*” (Stoer; Barbieri, 1999).

A revolução de abril de 1974 trouxe novas perspetivas e novas políticas educativas que deram à educação e aos professores um papel preponderante na mudança e transformação da vida dos portugueses: “*Impõe-se deste modo que o professor compreenda a organização social de que faz parte.*” (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário, 1976-77). Este reconhecimento de que os professores eram um grupo privilegiado originou um grande investimento na sua formação inicial por parte do poder central em vários domínios: na valorização científica e profissional dos conteúdos a integrar na formação destes profissionais e na própria mobilização de recursos humanos. O Plano de Estudos no Magistério Primário 1976-1977 refere a importância de se renovarem as estruturas docentes por considerarem que o ensino “*constitui uma força nuclear de realização e de libertação de um povo*” e esperando nesta linha que o professor “*seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça*”(cit in Pereira, 2007, p. 200). Nos programas do Magistério Primário de 1977 também se considerou que os professores deveriam ser capazes de promover nos alunos capacidades de realização de “*um projeto de vida responsável, tendente à construção de uma sociedade democrática, logo mais justa*”. Passado quase uma década, “*no início 1980, a formação caracterizava-se, em termos políticos, sociais e económicos pela emergência de um conjunto de pressões externas, sofridas pelo estado português e que tiveram repercussões na formação inicial de professores*” (Pereira, 2007, p.201).

Os cursos do magistério primário, com as transformações decorrentes do 25 de Abril, trouxeram uma nova conceção da vida e do mundo. O objetivo, era preparar os futuros professores para participarem ativamente no processo, em curso, de afirmação social e autonomização dos trabalhadores (Pinto, 1976).

Desta forma, alteraram-se os planos de estudo e programas, substituíram-se os recursos humanos, pois colocaram -se quadros com o objetivo de dotar as escolas de uma pedagogia

progressista, onde a teoria e prática se articulavam, diminuindo as diferenças entre o trabalho intelectual e o manual. (Pinto 1977). Com estas transformações pretendia-se que o professor primário fosse um agente ativo na transformação social (Matos 1978). “*O plano de estudos é alterado e passa a organizar-se por atividades e áreas*” (Stoer e Barbieri, 1999), passando a incluir: disciplinas de Ciências Sociais, com o objetivo da realização de uma leitura científica da realidade e compreensão da sua densidade histórica, de uma abordagem a temas e problemas da atualidade nacional, consagrando a abertura das escolas do magistério primário à comunidade bem como dos seus problemas, nomeadamente no que respeita à comunidade profissional (Pinto, 1977). O período de normalização que mediou os anos de 1976 e 1986 foi marcada pela definição jurídica da educação e da afirmação da ideologia da modernização. Assim, o acesso ao magistério primário não era fácil, pois possuía algumas condições, como possuir nacionalidade portuguesa, o apuramento da nota de candidatura e *numerus clausus*. Assim com o Despacho de 44/77, de 3 de Maio, as habilitações de acesso passaram a ser o curso complementar dos liceus e o 11º ano com o (Despacho 43/81, de 19 de Agosto). Deste modo a partir do ano de 1977, a escolaridade destes profissionais passou a ser de 14 anos, num curso que desde 1975 tinha a duração de 3 anos (Fernandes, 1977).

No ano de 1978 é publicado o último plano de estudos (Despacho n.º 157/78 de 30.06.1978), para as escolas do magistério primário, com algumas ligeiras alterações, nomeadamente, numa reorganização das disciplinas por áreas e em outras provenientes de alguns desdobramentos. As diretrizes eram claras e passavam por uma maior autonomia das instituições ao nível da organização, passando a ser da responsabilidade das escolas.

As escolas do magistério passam a ser consideradas de novo escolas de formação profissional, ao reintroduzirem a didática nas ciências consideradas de especialidade e ao ampliarem a toda a prática pedagógica. As disciplinas surgem divididas em três áreas, as Ciências da Educação, as de Expressão e Comunicação e as da Experiência, passando a integrar em si, uma didática específica.

Tal como afirmou António Gomes Ferreira, (2009) “*a componente das Ciências da Educação passa a representar 22% da carga letiva, enquanto a prática pedagógica, no seu todo, 32%, 11% nos 1 e 2º ano do curso e 23%, no estágio*”.

No ano letivo de 1977/1978, passa a funcionar pela primeira vez um terceiro ano orientado para colmatar lacunas de aprendizagens anteriores, sobretudo nas disciplinas curriculares

ou em áreas disciplinares não abordadas ao longo do curso. Este terceiro ano visava sobretudo uma formação prática com o estágio que implicasse uma abordagem crítica das situações vividas e processos utilizados.

Num estudo realizado em 1991, através de entrevistas aos estudantes, diretores de curso e coordenadores, conclui-se, no que refere à relação da teoria com a prática no magistério primário:

*“não existe articulação entre a teoria e a prática” (...). e que “são feitas tentativas de articulação da teoria com a prática, mais por iniciativa própria do que por imperativos institucionais”* (in, Estrela, Maria & Estrela, Albano, 1991, pág.27)

Neste estudo, chega-se ainda a algumas conclusões que ainda nos tempos de hoje não foram totalmente resolvidas, não só no que respeita à relação entre a teoria e a prática, mas também noutras situações:

*“Há necessidade de entendimento e articulação entre os professores da componente científica (...) bem como entre eles e os acompanhantes da prática (...);*

*- os programas desajustados do real; (...);*

*- importância atribuída à interdisciplinaridade (...) reconhecendo, embora, a sua não real efetivação (...)* (Estrela, Maria & Estrela, Albano, 1991, pág.25-27).

### **1.3.1- O Bacharelato em Ensino no ensino superior politécnico**

Em 1979 surge um novo sistema de ensino de curta duração que se designou de ensino politécnico. Este novo sistema de ensino caracterizou-se por ser um ensino mais profissionalizante, ao qual foram atribuídas quatro finalidades: *“a formação de técnicos e a promoção da investigação e do desenvolvimento experimental; o apoio pedagógico aos*



*organismos de ensino e educação; o desenvolvimento cultural das regiões e a prestação de serviços à comunidade” (Ferreira & Mota, 2009, p.76).*

A Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997, coloca em condições de igualdade ao nível de habilitações profissionais, educadores e professores do ensino não superior, ao consagrar pela 1ª vez a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência no ensino primário. Com esta lei, as Escolas Superiores de Educação, veem-se obrigadas a reestruturar os seus bacharelatos em ensino básico (área de formação de professores) em licenciaturas. O curso de professores primários nas ISE não sofre alterações significativas no que respeita ao conteúdo e peso das respetivas disciplinas ( na passagem de três para quatro anos), á exceção de aumento da carga letiva global, pelo acréscimo de mais um ano de duração da formação (*Decreto-lei nº413-E/98, de 17 de julho de 1998*).

Esta mudança levou a um aumento da qualificação profissional e homogeneizou a formação destes profissionais. É importante, referir que estas mudanças não se prendem apenas com o aumento do número de anos, mas com um grau de exigência que se refletiu nos resultados das aprendizagens e nas diversas alterações curriculares. As escolas superiores de educação adquirem capacidade legal, para além do definido anteriormente, para formarem professores do ensino básico – do 1º ao 6º ano de escolaridade, e poderem realizar reconversões profissionais.

A história desta licenciatura é marcada pelos muitos avanços e recuos que resultaram num atraso do funcionamento das Escolas Superiores de Educação. (decreto de Lei nº59/86, de 21 de março de 1986). Assim, o que se prevê é um quadro de formação a partir de dois bacharelatos educação de infância e ensino primário, bem como a formação complementar com vista à docência de uma área preparatória. No plano de estudos destes bacharelatos incluiu-se como já referido, as ciências da Educação; as disciplinas específicas e a prática pedagógica, com um peso mais significativo em termos de carga horária. Esta prática pedagógica tinha objetivos muito precisos: *“a aquisição e desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento da escola e da comunidade educativa; a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos e o domínio de métodos e técnicas, relativos ao processo ensino-aprendizagem; ao trabalho em equipa; à organização da escola e à investigação educacional, através de diversas dimensões: observação; análise;*

*cooperação; intervenção e responsabilização pela docência.*” (n.º 3, do artigo 8º da Portaria n.º 336/88).

As alterações introduzidas na lei de bases do sistema educativo, no que respeita às habilitações para a docência no 1º ciclo do ensino básico, consagram, pela primeira vez, a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência no ensino primário, o que colocou em condições de igualdade, todos os educadores e professores do ensino não superior em Portugal (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997).

Deste modo, as escolas superiores de educação voltam a reestruturar os seus cursos de bacharelato, de professores do 1º ciclo do ensino básico, em licenciatura, contudo, no que se refere às suas componentes e ao respetivo peso, o curso não sofre alterações na passagem de três para quatro anos de duração, com exceção do aumento da carga letiva global, pelo acréscimo de mais um ano de duração da formação (Decreto-lei n.º 413-E/98, de 17 de Julho de 1998).

Tendo em conta a estruturação e reestruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação (Ponte: 2004, p.4), surge a necessidade de se pensar e repensar a estrutura e forma de organização, das instituições de ensino superior, com o objetivo de proporcionar novas oportunidades e de se estabelecer um sistema de formação de professores coerente e compatível com as novas exigências que se impunham no ensino superior.

A partir de 1986 a formação destes profissionais (educadores e professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico) passa a ser feita numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

*“A ideia de uma formação profissional de educadores/professores orientada para a construção e desenvolvimento de competências tem subjacente uma perspetiva formativa de matriz reflexiva e pressupõe que cada um se torne capaz de analisar, criticamente, as situações educativas para agir na complexidade e na incerteza da ação educativa. Formar este profissional requer que se ponha em prática uma formação centrada no formando, mobilizadora de estratégias diversificadas e diferenciadas e, também, facilitadora da construção das competências necessárias a um desempenho profissional positivo”* (Baptista, 2005, p, 2).

De acordo com o autor supracitado, concordamos que hoje a construção das competências profissionais é cada vez mais necessária dado que o público é também mais exigente e em determinados pontos (novas tecnologias) também mais informado. Ser professor hoje, exige novas adaptações, novas formas de abordar as diversas temáticas, por forma a torna-las mais atrativas e consequentemente melhor entendidas pelos estudantes. O professor hoje para além da função de transmitir conhecimento, tem uma função motivacional que é preponderante no sucesso das aprendizagens e uma função de reinventar periodicamente novas estratégias de transmitir esse conhecimento por forma a garantir essa mesma motivação. A alteração à lei de bases do sistema educativo, entre outros aspetos especifica as orientações relativas aos dois subsistemas de ensino superior – atribuindo a ambos a possibilidade de tantos as instituições universitárias como os institutos politécnicos, conferirem os graus de licenciado e de mestre, reservando apenas à primeira o grau de doutor. A sua regulamentação, sob a forma de decreto-lei, constitui o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, e respetiva acreditação. Foi também responsável pela entrada em funcionamento dos ciclos de estudos (Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março de 2006) bem como a possibilidade de acesso aos maiores de 23, com a conclusão pós secundária. Uma mudança bastante significativa foi na avaliação, que passou a ser feita com base no sistema europeu de créditos ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes (Decreto-lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto de 2005). Esta forma inovadora de avaliação pretende medir em horas estimadas o trabalho, que aluno dedica a estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. Num ano escolar deverão despender cerca de 1500 a 1680 horas num período de 36 a 40 semanas, desta forma o numero de créditos que correspondem em média a um ano escolar, realizado a tempo inteiro é de aproximadamente de 60 (Decreto-lei n.º 42/2005). A formação destes profissionais, do ensino não superior, pela primeira vez em Portugal foi abordada de forma integrada e articulada, respondendo, às necessidades de qualificação dos portugueses, seja pela falta de qualificação ou pela necessidade de combate ao insucesso e abandono escolar. Nesta perspetiva, era exigível e urgente garantir um corpo docente de qualidade, mais qualificado e, por conseguinte, mais estável, fato que se considerava determinante para os resultados das aprendizagens. Com as reestruturações no ensino superior em 3 ciclos de estudo, a habilitação profissional para os docentes passou a ser o grau mestre – mestrado. Isto constituiu-se como mudança que valorizou e reconheceu a prática docente. Este novo

sistema pretendeu valorizar o conhecimento disciplinar. A formação inicial de professores (nas últimas décadas), sofreu diversas alterações na evolução da carreira docente em termos sociais, dado que hoje, para se ser professor não basta ter apenas habilitações suficientes, pelo contrário é necessário ter habilitações ao nível do mestrado.

Esta alteração na formação e no estatuto social/profissional do professor mudou, o grau de exigência na formação, visto que a carga horária é hoje muito superior ao que acontecia no magistério primário, desta forma, podemos garantir que estamos perante um curso completamente diferente do que foi desenhado, à oitenta e seis anos atrás.

Com as alterações verificadas ao nível do próprio estatuto da carreira docente, este grupo profissional passou a ter novos direitos e deveres. Um dos direitos foi o regime de colocações que permitiu uma maior estabilização do corpo docente na rede pública do ensino pré-escolar.

A sociedade exige que todo o professor/educador tenha uma formação multifacetada e multidisciplinar, que englobe a vertente educacional, incluindo elementos de natureza específica, bem como elementos relativos à esfera de intervenção, com destaque para as didáticas e metodologias de ensino.

É nesse novo cenário que surge a licenciatura de Educação Básica da Universidade de Aveiro. A Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro culminou numa licenciatura que prepara os estudantes para se tornarem “*profissionais críticos e analíticos, capazes de compreender os processos sociais*” (Maués, 2003, p.102 *cit in* Relatório do Grupo de Acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica, 2009).

Sabemos que os estudantes quando ingressam no ensino superior, não o fazem apenas com a expectativa de obter conhecimentos, mas acima de tudo para poderem ter acesso ao mercado de trabalho numa via que anseiam que seja quase “direta”. Também sabemos que esta Licenciatura não está orientada para a profissionalização, ou seja, no final da Licenciatura estes estudantes não estão efetivamente profissionalizados na área do ensino, professores do 1º e 2º ciclo de ensino básico, nem na área de educadores de infância, sendo que para o efeito, terão que concorrer para o 2º ciclo de Bolonha (mestrado) que mediante as suas expectativas profissionais, os irá profissionalizar na área pretendida.

Assim, o Ciclo de estudos referentes à Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro: destina-se a proporcionar um: *“perfil de formação abrangente, correspondente a um 1º ciclo de “banda larga” que tem em vista, por um lado, uma via de empregabilidade”* (in Relatório do Grupo e Acompanhamento da LEB 2009,22) e, por outro, o acesso a diferentes especializações de 2º Ciclo. É importante referir que a própria designação de *“Educação Básica”* aponta para uma área de formação que sustente o desempenho de um leque de funções a exercer em contextos formais e não formais, com incidência na faixa etária até aos doze anos.

Assim, de uma forma bastante sistematizada e sintética o que se pretendeu quando se criou esta Licenciatura em Educação Básica foi:

- a) *“Proporcionar uma base sólida de conhecimentos e competências em diferentes áreas de intervenção;*
- b) *Possibilitar o desenvolvimento de um perfil de formação com empregabilidade em contextos educativos formais e não-formais;*
- c) *Assegurar um perfil de formação orientado para o desenvolvimento de projetos e recursos educativos;*
- d) *Proporcionar uma formação suscetível de aprofundamento compatível com a profissionalização num dos quatro domínios previstos na lei”* (in Relatório do Grupo e Acompanhamento da LEB 2009,23).

A filosofia de implementação desta licenciatura partiu sempre de dados e experiências nacionais e internacionais, tal como foi o caso dos documentos do *“Projeto Tuning”*. Este *“Projeto Tuning”* tem por objetivo o estudo comparativo das estruturas, dos conteúdos lecionados e das metodologias adotadas, como forma de fundamentar as alterações (no sentido da comparabilidade e transferibilidade exigidas por este processo).

As competências do Curso da LEB da UA segundo os Descritores de Dublin organizaram-se da seguinte forma:

- Conhecimento e compreensão
- Conhecimento aplicado

- Avaliação e análise crítica
- Comunicação
- Autonomia e parceria na aprendizagem.

Depois de percebermos de que forma esta licenciatura foi pensada, podemos questionarmos de que forma esta funciona na realidade. A questão surge-nos porque, apesar de tudo o que foi previsto do ponto de vista teórico, a verdade é que os estudantes quando se candidatam para esta licenciatura continuam a ter a expectativa de se formarem como professores e/ou educadores de infância, o que em termos práticos não se verifica. Estas alterações trazem alguns problemas de identidade profissional por parte dos estudantes que não se revêm nesta nova Licenciatura, que consideram generalista e sem futuro profissional.



## Capítulo II

---

A Avaliação no Ensino Superior Português – o processo de  
Monitorização e de referencialização



## **2- A Avaliação no Ensino Superior Português**

A avaliação no ensino superior tem vindo a desenvolver-se num contexto especial. Assim, em 1988, foi publicada a Lei de Autonomia das Universidades<sup>2</sup> na qual ficou claro para todos os intervenientes (Conselho de Reitores e para as Universidades) que a avaliação se constitui como um pilar fundamental na sua autonomia/responsabilização.

No ano de 1993/1994, foi lançado um projeto-piloto do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), orientado pelo objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade no âmbito do Ensino Superior. O sistema português tem vindo a sofrer alterações, no sentido de transformar a avaliação num instrumento de controlo e garantia de qualidade das instituições. Porém, tornou-se fundamental alinhar o modelo de avaliação nacional com as tendências verificadas internacionalmente e com os requisitos impostos pela implementação do Processo de Bolonha que culminam, já na atualidade, com a definição de um novo regime jurídico da avaliação da qualidade do Ensino Superior (*Lei 38/2007*) e com a criação da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação (Decreto-Lei 369/2007).

### **2.1- - A Avaliação da qualidade - referências europeias**

Embora a avaliação seja uma constante nas situações de interação educativa, é a partir do século XIX, e com a constituição de um sistema do ensino obrigatório e de responsabilidade do Estado, que proliferam as classificações, os exames e os diplomas (Barbier, 1993, p.39). No entanto e como já referimos, a educação no último século (séc. XX), teve uma evolução a todos os níveis, desde o acesso; à avaliação e ao próprio valor que esta tomou no seio das sociedades, e onde o papel do estado numa primeira fase se torna fundamental.

---

<sup>2</sup> Lei n.º 108/88 de 24 de setembro

*“A emergência do Estado avaliador — a outra face da atribuição de autonomia institucional — está, assim, associada a uma nova forma de controlo, mais apropriado a sistemas complexos. As instituições são dotadas dos meios para responder mais rapidamente a um ambiente em mudança, reservando-se o Estado avaliador o direito de verificação do comportamento das instituições por meio de uma avaliação à-posteriori que substitui o método de autorização à-priori que se tornou ineficaz.”* (Amaral, 2009, p.57).

Com a emergência deste Estado avaliador estavam criadas as condições para se utilizarem instrumentos de regulação /submissão nos sistemas de avaliação, Porém, estas transformações não foram visíveis de imediato em todos os países.

Por exemplo *“na França e na Suécia as universidades eram consideradas um serviço público (...) a avaliação respondia à necessidade de melhorar a qualidade do ensino superior sem qualquer tentativa de promover a substituição do estado pelo mercado como regulador do sistema de ensino”* (Neave,2004, p.275 cit in Amaral 2009, p. 57). Em Portugal, na Holanda e na Flandres, *“a confiança que existia entre as instituições e o governo permitiu que a responsabilidade pelo sistema nacional de avaliação fosse entregue às próprias instituições, desviando a ênfase da avaliação no sentido da melhoria da qualidade, em alternativa à prestação de contas”* (Amaral, 2009, p.57)

O modelo dominante na Europa dava ao Estado o controlo de todos os aspetos relacionados com o Ensino Superior desde o acesso, contratação de professores, estrutura e organização dos cursos, requisitos na concessão de graus e diplomas. Assim, este modelo baseava-se segundo o *“princípio da homogeneidade legal”*, ou seja, em cada país todas as Universidades tinham para cada curso uma estrutura homogénea, o que assegurava de certa forma a igualdade de oportunidades de acesso de qualquer cidadão no concurso a um emprego público. Desde a década de 90 que as Universidades introduziram autoavaliações ao nível dos departamentos académicos. O contexto geral que fez emergir a avaliação e direccionar a qualidade do Ensino Superior foi reforçado por um outro condicionante, respeitante à necessidade de reconhecimento entre os Estados membros da União Europeia (em especial, os assinantes da Declaração de Bolonha), das qualificações e da articulação entre os diferentes sistemas e instituições de Ensino Superior (Brennan, 2000). O resultado da ação desta condicionante surge cristalizado, no final desta década, nas recomendações da

União Europeia, no sentido da criação de sistemas similares de avaliação e garantia de qualidade do Ensino Superior, que configuram, até certo ponto, num modelo europeu de avaliação.

Só em 2004 um grupo de trabalho nomeado pelo então Ministro da Educação, sublinhou a necessidade de se efetuarem procedimentos mais sistemáticos, no sentido de prover uma cultura de qualidade. Esta recomendação, veio em concordância com o *Comunicado de Berlim (2003)*, que previa a implementação de um sistema de avaliação de uma forma externa e interna, que assegurasse a qualidade nas universidades.

*“Quality assessment in the Finnish universities has hitherto primarily taken the form of self-evaluations with the objective of improving academic practices, especially in teaching and educational provision. Currently, the focus is being shifted towards more systematic forms of evaluation known as quality assurance systems”.*  
(Huuskoa, 2010, p. 859)

Segundo *Amaral (2007)* os sistemas de avaliação podem caracterizar-se por um conjunto de componentes constituídos por um:

- 1- órgão coordenador nacional;
- 2- a autoavaliação institucional;
- 3- a avaliação externa pelos pares
- 4- publicitação de relatórios de avaliação (Amaral, 2007; Brennan;2000; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005).

Vejamos, em traços sumários, as características básicas de cada uma destas quatro componentes, tal como explicita Cardoso:

- 1- Órgão coordenador nacional:** *“tem um estatuto legal próprio e goza de independência relativamente aos governos nacionais, este organismo tem por função a coordenação e implementação dos procedimentos e métodos usados na avaliação”* (2009. p. 72-75)

No entanto, este órgão é diferente em cada de país, de acordo com o seu estatuto legal e nomeação, funções, composição e fontes de financiamento. No caso do ensino Superior Português, a entidade que detém este órgão é a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

**2- Autoavaliação institucional:** *“em termos gerais, a autoavaliação consiste na avaliação e análise crítica de cada instituição, por si mesma, mediante um debate (ou participação) interno alargado e, pelo menos teoricamente, a recolha e sistematização de informação relevante e atualizada sobre o seu modo de funcionamento”* (Brennam, 2000; Rosa, 2003).

Este tipo de avaliação é, mais usual sendo determinada por cada instituição e seus respetivos atores, seguindo linhas orientadoras definidas à-priori pelo organismo que coordena e pelo processo de avaliação. Geralmente este processo de autoavaliação culmina num relatório que servirá de apoio à fase seguinte da avaliação que poderá ser uma avaliação externa ou a avaliação através de pares. Em Portugal esta é uma prática que se desenvolve dentro dos sistemas de avaliação que cada IES adota como essencial para o seu bom funcionamento.

**3- Avaliação Externa,** *“a avaliação externa. (..) trata-se de uma forma de avaliação especializada, conduzida por uma equipa de peritos externos, que se destina a avaliar as IES, os seus cursos e/ou as suas unidades de investigação”* (Brennan 2000; cit in Rosa, 2003).

Este tipo de avaliação, e tal como acontece na autoavaliação, tem como principal objetivo a discussão e validação de resultados. A avaliação externa em termos Europeus, ao contrário dos outros tipos de avaliação, depende de quatro variáveis na composição das equipas de peritos para o efeito:

- (a) A autoridade destes especialistas – autoridade “moral” ou resultante da autoridade do organismo que representam;
- (b) as suas características – áreas disciplinares ou de atividade de onde provêm, estatuto por comparação com os grupos de atores avaliados e dimensão da equipa;
- (c) o seu recrutamento e formação – informal ou “profissionalizante”;
- (d) a natureza ou conteúdo das visitas que empreendem – documentos analisados, atores institucionais com quem reúnem, recurso à observação de aulas, duração da visita (Brennan, 2000 cit in Rosa 2003).

**4. Relatório final de avaliação (externa):** *“a maior parte dos processos de avaliação culminam com a produção e publicitação de um relatório contendo os resultados da avaliação externa, (...) todavia, tal como os restantes elementos de qualquer modelo avaliativo, também este relatório apresenta variações, relacionadas com a natureza mais sumativa ou mais formativa da avaliação”* (Brennan, 2000, cit in Rosa 2003).

Os relatórios possuem frequentemente informações de natureza quantitativa sobre os resultados institucionais apresentando algumas fragilidades nomeadamente na divulgação, discussão e profundidades desses resultados. Nas instituições de ensino superior, tal como afirma *Cardoso (2009)*, é frequente a combinação da avaliação centrada em programas (cursos) e/ou nas instituições, mas regra geral, a avaliação de programas compreende as estruturas dos cursos e a sua respetiva organização, os processos de ensino – aprendizagem, as infraestruturas e respetivos recursos, as estruturas e pessoal administrativo e os mecanismos de garantia da qualidade (Brennan, 2000; Dubois, 1998 cit Rosa 2003).

No que diz respeito à avaliação institucional, esta pode compreender diversas atividades e sistemas da própria instituição nas quais se destaca: a missão da instituição, as diretivas governamentais, a gestão e os respetivos recursos financeiros e materiais. No que diz respeito à qualidade da educação pode destacar-se os objetivos da avaliação; a qualificação do corpo

docente, e a qualidade dos recursos de aprendizagem e dos serviços que apoiam os estudantes.

Para que a qualidade da investigação seja uma realidade é necessário que haja um financiamento externo; uma forte articulação entre as IES e o tecido empresarial e industrial, uma forte aposta na qualificação e requalificação das infraestruturas e que haja, por parte dos investigadores, um trabalho sistemático na elaboração de publicações.

Segundo *Lee Harvey*, um autor de referência no que concerne à garantia da qualidade, é frequente haver uma certa confusão na utilização dos termos qualidade e garantia da qualidade. Segundo este autor, qualidade não é o mesmo que garantia da qualidade, assim como também não o são os padrões e a qualidade:

*“The simplest way of conceptualizing the difference is to see quality as about process, and standards a means of evaluating the outcomes. The quality of higher education is evaluated, for example, by examining the process through which the student learns. The standard of higher education would be evaluated by examining what the student has learned, the outcome of the learning process. Quality assurance is a mechanism for ensuring an appropriate learning process; be it a degree of control over what is permitted as a higher education experience, ensuring that the institution complies with basic requirements, or is accountable to its stakeholders, including funders and students, or has processes in place to enhance the learning process”* (Harvey, 2008 p.81).

A avaliação da qualidade é promotora de mudanças na cultura das Instituições de Ensino Superior em diversos níveis. Nomeadamente ao nível do impacto da avaliação, que parece fazer-se sentir de modo variável dependendo: do contexto interno de aceitação e integração dos processos, das estruturas, formas de funcionamento e resultados da avaliação.

Esta crescente preocupação com a avaliação no Ensino Superior resulta, tal como afirma Amaral, (2004)

*“(..) da massificação e diversificação do ES que, traduzidas numa maior complexificação das estruturas e processos das instituições e na emergência de novas expectativas sociais e políticas, contribuem para a perda de consenso sobre a missão, objetivos e padrões “desejáveis” do ES, fazendo surgir a avaliação “explícita e formal” como garantia e desenvolvimento da qualidade institucional. (...) A Influência de organismos internacionais (UE, OCDE, ou UNESCO), que preconizam a instauração de novos sistemas de avaliação e de redes internacionais de garantia da qualidade do ES” (p.417).*

Esta massificação referida por Amaral (2004), trouxe como já referimos uma nova forma de se estar em educação, as pressões políticas sobre as instituições de ensino superior, bem como as exigências dos novos públicos a quem é dirigido este sistema de ensino, obrigam a uma maior clareza nos objetivos propostos, na forma como esses mesmos objetivos são estruturados e objetivados, e é sob estas exigências/ pressões que a avaliação da qualidade se torna preponderante, na corrida pela excelência e pelo reconhecimento do mérito académico.

Atualmente, nos diversos contextos nacionais, a avaliação do ES pode assumir diferentes formatos, de acordo com o nível em que é realizada, podendo assumir a forma de avaliação institucional (direcionada para a instituição no seu todo), orgânica (dirigida às faculdades ou departamentos), centrar-se nos programas (cursos) ou, ainda, nos atores (institucionais), docentes e estudantes. (Brennan, 2000; cit in Rosa, 2003).

Em educação quando se fala em avaliação é comum pensar-se logo na avaliação educacional. No entanto, neste estudo, quando nos referimos à avaliação, estamos-nos a referir a um tipo de avaliação mais institucional (avaliação do curso), baseada em critérios.

## 2.2- - A Avaliação – Conceito

A avaliação é um processo de difícil definição, pois depende muito, dos objetivos para os quais é utilizada. Consideramos, por isso, que avaliação não deve ser entendida apenas como meio de produção de informação e formulação de juízos de valor/controle, mas como estratégia inovadora para a introdução de processos de mudança. Sabemos também que os processos de mudança são na sua maioria processos morosos, pois implicam muitas vezes romper com práticas instituídas e com posicionamentos face ao saber que nem sempre são bem aceites pelos envolvidos nesse processo de mudança. A nossa sociedade é cada vez mais informada e participativa, o que obriga a que haja cada vez mais uma postura de responsabilização e transparência no seio das instituições de ensino, tornando a Educação um tema de reflexão e debate por parte da comunidade em geral. Esta democratização da educação trouxe diversas preocupações, pois com o ensino massificado, as instituições tiveram e têm obrigação de reajustarem as suas práticas, melhorando continuamente a sua qualidade. Os rumos traçados para a Educação pelos diferentes “atores” políticos fez-nos considerar que esta se encontra “*politizada*”, mas com graus de exigência cada vez maiores, o que faz com que as instituições se sintam cada vez mais pressionadas a justificarem a forma como gerem os seus recursos, e a cumprir com as metas impostas.

Este desenvolvimento dos processos de avaliação e a sua diversificação têm permitido introduzir melhorias nos próprios processos de avaliação, o que tem potenciado um conhecimento e uma compreensão mais vastos dos mecanismos referentes a cada grau de ensino.

Existem autores que consideram que o ato de avaliar está relacionado com a tarefa de recolher, analisar e interpretar testemunhos reunidos sistematicamente sobre um produto ou um sistema do ensino, no entanto, outros acentuam a necessidade de se controlarem os objetivos previamente definidos, embora torne explícita a componente de tomada de decisão que o ato avaliativo implica. O termo avaliar etimologicamente, significa estimar, comparar, julgar. A avaliação não apresenta um sentido unívoco e tal como já referimos, pode pressupor uma variedade de interpretações. Segundo Nevo (1990), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo, existindo, no entanto, outras valências que podem ser sujeitas a avaliação em



educação e que não passam necessariamente pela avaliação das aprendizagens. As leituras realizadas levam-nos a considerar como critérios para a avaliação de um curso os seguintes pontos: a forma como os docentes, organizam e estruturam as unidades curriculares; a adequação dessas unidades ao mercado de trabalho; as condições do espaço físico onde estas unidades curriculares são desenvolvidas; a comunicação entre docentes e estudantes e a coordenação dos cursos. Todavia, todos estes fatores/critérios, dependem muito da dimensão e objetivos da avaliação que se está a desenvolver. Por isso, considerámos extremamente difícil de definir de uma forma estanque, o que é a avaliação.

Segundo *Hadji (1994)*, avaliar significa pronunciar-se sobre a realidade a partir de um ponto de vista, deste modo, “*avaliar consiste em formular um juízo de valor sobre uma realidade questionada pelas exigências da ação*” (p.14). Este autor refere ainda que “*avaliar significa operar uma leitura orientada da realidade*” (ib, p.29) e que o referente que a orienta não pode ser verdadeiramente objetivo. É nesta perspetiva de *Hadji (1994)* que o nosso estudo se vai desenvolver, dado que iremos construir este estudo partindo de uma realidade (o curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro), tentando a partir desta, fazer uma leitura orientada sobre a avaliação dos cursos no ensino superior.

A avaliação é, desta forma, entendida como um instrumento essencial na procura de referentes de qualidade, dado que tal como afirma *Hadji (1994)* a unidade do conceito de avaliação está no pronunciar-se sobre uma realidade, e em fazer uma leitura orientada dessa realidade, colocando-nos deste modo, “*em rutura com o campo das representações factuais. A tarefa do avaliador é a de construir representações compostas por partes “normalizadas”*” (*Hadji, 1994, p.32*). O conceito de avaliação é muito abrangente e depende muito dos objetivos que orientam o ato avaliativo. Na verdade, um avaliador não é simplesmente um observador, pois de uma forma mais direta ou indireta está sempre implicado no ato avaliativo. Porém, consideramos que este facto não descredibiliza o avaliador, confere sim ao ato de avaliar uma dimensão humana ao permitir que os atores envolvidos no processo avaliativo possam efetivamente expressar as suas opiniões. Segundo *Scheeren; Glas & M.Thomas*:

*“All forms of evaluation consist of systematic information gathering and making some kind of judgment on the basis of this information. A further expectation is that this “valued information” is used for decisions on the day-to-day running of education systems or for more involving decisions on the revision and change of the system”.* (2003, p. 02)

Considerámos que é extremamente difícil um avaliador que acompanhe um processo, e que direta ou indiretamente se envolva numa avaliação, seja totalmente isento, isto porque enquanto seres humanos temos sempre uma opinião que é impossível esconder. Por vezes, para não correremos o risco de nos envolvermos no ato avaliativo procuramos, em Ciências Sociais e Humanas recorrer a métodos científicos e a análises mais quantitativas. Pudemos verificar que os sistemas de garantia de qualidade nas universidades portuguesas, no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, assentam sobretudo em questionários de cariz quantitativo. No entanto, nesta investigação procuramos utilizar instrumentos/ métodos mais qualitativos por acreditarmos que estes poderiam tornar a reflexão em torno do tema da qualidade e da avaliação, mais participada ao dar liberdade aos entrevistados de exporem as suas ideias, sempre com o objetivo de construir o referencial de avaliação e monitorização. Ao longo dos anos, a avaliação tem continuamente sido definida sob diferentes perspetivas, no entanto, tradicionalmente, é definida como *“um processo pelo qual os resultados obtidos são criticamente analisados no contexto dos objetivos previamente determinados”* (UNESCO/CEP 1989). Nesta perspetiva, podemos afirmar que a avaliação desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer do planeamento estratégico e operacional, podendo esta fornecer informações sobre o impacto, eficácia e/ou grau de consecução das medidas previstas no ato avaliativo. Existem diversas formas de avaliação, sendo que as mais comuns são: a avaliação externa, a avaliação interna (que pode ser continua ou não) e a auto- avaliação. O objetivo de uma autoavaliação é desenvolver uma oferta educativa e currículos que possam tornar mais fácil a resolução de problemas conduzindo a melhores resultados. Assim, consideramos que se a autoavaliação for bem executada, esta pode produzir resultados que podem ter repercussões positivas no funcionamento interno dos cursos, ao evitar situações que não sejam aplicáveis a cada

realidade. Com o objetivo de caracterizar a avaliação, *Natriello (1987)*, construiu um modelo que tenta explicitar as várias fases da avaliação, tal como está explicitado no *quadro nº1 (As oito fases da Avaliação de Natriello -1987)* que iremos apresentar:

**Quadro 1 - As Oito fases da Avaliação- (adaptado das oito fases de Natriello-1987)**

Oito Fases	Descrição das oito fases de Avaliação ( Natriello – 1987 )
<u>Primeira fase,</u>	São definidos os objetivos da avaliação, respondendo às funções genéricas da avaliação, a saber: certificação, seleção, orientação e motivação;
<u>Segunda fase,</u>	As tarefas de aprendizagem são atribuídas aos alunos e estes percebem o que se espera do seu desempenho;
<u>Terceira fase</u>	Definem-se os critérios para o desempenho dos alunos, sendo o rendimento geralmente aceite como critério comum a todos os sistemas de avaliação;
<u>Quarta fase,</u>	São definidos os padrões para o desempenho dos alunos, com a indicação do respetivo nível a atingir. Os critérios podem referenciar-se à norma, ao critério ou ao nível de consecução do indivíduo em relação a si próprio;
<u>Quinta fase,</u>	Recolhem-se informações parciais, referentes ao desempenho dos alunos nas tarefas e os resultados desses desempenhos;
<u>Sexta fase</u>	É apreciada a informação relativa ao desempenho dos alunos, de acordo com critérios pré-estabelecidos;
<u>Sétima fase,</u>	O resultado da avaliação é comunicado a todos os intervenientes, é o <i>feedback</i> , que este autor considera como uma fase distinta na avaliação;
<u>Oitava fase</u>	Faz-se a monitorização dos resultados da avaliação, estabelecendo-se novamente objetivos e iniciando-se um novo ciclo com o retorno à fase inicial.

Este quadro que apresentamos explicita as oito fases da avaliação, aproximando-se bastante do modo como percebemos a avaliação de um curso no que respeita ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, a avaliação tem obrigatoriamente, por passar, por um conjunto de

fases, para que o resultado final espelhe o mais possível a realidade das instituições. Neste trabalho apresentamos nas conclusões o nosso modelo de monitorização e avaliação para cursos do ensino superior, tendo em conta que é fundamental que desta avaliação conste também a avaliação do processo de ensino aprendizagem da forma como é sugerida por Natriello (1987). Este modelo de avaliação e monitorização dos cursos do ensino superior constitui-se como um output deste trabalho de investigação, pois poderá ser um dos elementos a serem mobilizados no caminho/procura da qualidade no ensino superior.

Na procura de diferenciarmos as diferentes modalidades de avaliação é comum referirem-se diversos critérios:

1. *Objetos e domínios da avaliação;*
2. *Objetivos da avaliação;*
3. *Sistemas de referência da avaliação;*
4. *Regularidade da avaliação;*
5. *Momento da avaliação;*
6. *Protagonistas da avaliação;*
7. *Nível de explicitação da avaliação;*
8. *Comunicação da avaliação.*

Como sublinha *Lecoïnte cit in Simão 2003*, a avaliação pode ser considerada como uma simples técnica que implica uma instrumentação mais ou menos sofisticada, que põe entre parêntesis as lógicas reais e os conflitos de poder ou “*como um processo em que a técnica se subordina a uma conceção ético-política da avaliação remetendo para referenciais e relações de poder que deveriam ser explicitados para que o juízo de valor surja como subjetivo e arbitrário*” (p.106)

### 2.3-A Avaliação da Qualidade no panorama Nacional

Hoje podemos afirmar que a avaliação tem assumido uma importância crescente decorrente das contínuas exigências de qualidade, feitas aos sistemas educativos, a que não são alheias a múltiplas razões de ordem económica, política, social e científica. Entre estas múltiplas razões realçamos as seguintes:

- 1º- A redução dos orçamentos destinados à educação, o que acabou trazer sérios problemas de produtividade educativa, de eficiência e eficácia, que eram comuns em décadas anteriores.
- 2º - As crises económicas que assistimos nos anos 70 e que vivemos na atualidade, - tiveram e têm consequências ao nível do emprego, afetando essencialmente as camadas mais jovens.
- 3º- A contínua necessidade de se readaptarem os cursos às necessidades do mercado de trabalho e às novas exigências de Bolonha.

Após o 25 de Abril, as Instituições de Ensino Superior pressionadas pelo poder político assumem uma dimensão legitimadora da autonomia das Instituições. Deste modo, a avaliação da qualidade foi-se tornando, à semelhança do que acontecia na generalidade dos sistemas de ES, um tema de grande relevância no contexto do ES português. Na década de oitenta foi possível identificar reflexos da preocupação com avaliação da qualidade na legislação que define as bases e orientação do sistema (Lei 46/86) e a sua autonomia (*Leis 108/88 e 54/90*) bem como na implementação de um sistema de avaliação dirigido as atividades de investigação científica (Magalhães, 2004; Rosa, 2003).

Contudo, quando se tratou de definir o modelo no qual a avaliação das instituições devia assentar, o primeiro passo nesse sentido foi dado, não pelo poder político, mas pelo meio académico (*Magalhães, 2004; Rosa, 2003*), num movimento de “antecipação” (*Neave, 1994*) em relação ao poder político. Podemos considerar que a avaliação se constitui num interesse, mas também numa responsabilidade das academias.

Esta discussão em torno dos sistemas de avaliação foi amplamente debatida em Portugal, e em 1992 a Universidade do Porto promoveu um seminário Internacional para analisar todos os sistemas de avaliação implementados até à data na Europa no sentido de se pensar um modelo de avaliação para Portugal. (Amaral, 1993, 1994; Polidori, 2000; Rosa, 2003). Desta discussão/debate, surgiram algumas orientações, de que este modelo de avaliação deveria centrar-se nas instituições; no ensino e na investigação, com o objetivo de fomentar a garantia da qualidade dos sistemas de Ensino Superior em geral.

*“Nesta lógica, o modelo de avaliação holandês foi o que acabou por constituir a escolha para servir de “fonte de inspiração” ao desenvolvimento do modelo português (Amaral, 1994; Polidori, 2000; Rosa, 2003; Santiago, Leite, Leite & Sarrico, 2002), não só por se sustentar nas dinâmicas internas das instituições, mas também, devido à sua compatibilidade com as disposições das Leis de Autonomia” (Amaral, 1994; Rosa 2003, cit in Cardoso, 2009, p. 83-84).*

O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) apresentou assim, um plano de ação que continha as bases do sistema de avaliação que em 1993 serviu de base de sustentação para uma experiência piloto de avaliação, que englobou a Universidade Católica Portuguesa em torno de algumas áreas (Física, Ciências da Computação, Engenharia Eletrotécnica Economia e Francês) (Amaral, 1994; Amaral et al Polidori, 2000; Rosa, 2003). Depois desta experiência piloto, o Governo com o apoio do CRUP implementa em 1994 a Lei 38/94, que define as regras e âmbito de aplicação do sistema nacional de avaliação do ES (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Polidori, 2000; Rosa, 2003). Porém, embora com uma incidência que cobre os vários domínios, a avaliação acabou por se centrar essencialmente nos cursos de graduação, abrangendo, a este nível, dimensões como:

- O ensino,
- As estruturas curriculares,
- O nível científico,
- Os processos pedagógicos
- A qualificação dos agentes de ensino;

- As infraestruturas físicas e o equipamento pedagógico e científico;
- O sucesso académico dos estudantes
- E os mecanismos de apoio social;
- A inserção dos diplomados no mercado de trabalho (*art. 3º, Lei 38/94*).

Outras dimensões igualmente visadas pela avaliação consistiram, por exemplo:

- Na ligação das instituições com a comunidade envolvente;
- Nos projetos de cooperação internacional que desenvolvem;
- Na colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;
- Na eficiência da sua organização e gestão (*art. 3º, Lei 38/94*).

Todavia, internamente as instituições e dadas as diretrizes /recomendações apontadas na *Lei 38/94*, puderam constituir um sistema interno e consistente de avaliação.

Após a criação da Fundação das Universidades Portuguesas – FUP – enquanto entidade representativa das universidades públicas para o desenvolvimento do processo de avaliação (*Protocolo ME/CRUP/FUP, 1995; CRUP, 2006*), e emoldurado pelas disposições definidas pela Lei da Avaliação, tem, então, lugar o primeiro ciclo de avaliação de diversos cursos de graduação do ensino universitário público.

Prevía-se neste protocolo a criação de dois ciclos de avaliação com um intervalo de cinco anos entre cada ciclo, a iniciar, o primeiro em 1995. Deste modo, e no decorrer do primeiro ciclo de avaliação, foi criado o Concelho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) com o objetivo de “*assegurar a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior, tendo em vista a observância dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema*” (art. 11º, Decreto-Lei 205/98). Estabelece-se, também que as IES(S) devem assumir estes mesmos resultados “*como uma diretiva para a melhoria qualitativa do seu desempenho*”, publicitando as medidas adotadas, internamente, nesse sentido (art.º. 8º, Decreto-Lei 205/98).

Assim, o artigo 8º, Decreto-Lei 205/98, previa que em função do resultado das avaliações, as instituições elaborassem um plano para ser convertido num contrato programa apoiado

pelo Estado designadamente através da qualificação do pessoal docente, das metodologias e equipamento de ensino, ao acompanhamento dos alunos e na interação da investigação científica com o ensino. Este artigo prevê também sanções para as IES que não cumpram com os requisitos exigidos por lei.

Este modelo Português teve por base o modelo Holandês e as características que aproximam ambos os modelos são:

- a. *“O objetivo central da avaliação reside na melhoria da qualidade das atividades científicas e pedagógicas das instituições, muito embora os seus resultados possam também ser usados como forma de accountability;*
- b. *As instituições são as principais responsáveis pela avaliação e garantia da qualidade, o que faz com que o documento mais importante, resultante da avaliação, seja o relatório de autoavaliação, a ser submetido à apreciação da equipa de avaliação externa;*
- c. *O sistema de avaliação é nacional (abrange todas as instituições), periódico (realizado em ciclos consecutivos) e compreensivo (circunscreve todas as disciplinas e cursos);*
- d. *O pessoal administrativo e os estudantes participam nas atividades de avaliação e as suas opiniões são tidas em consideração pelas equipas de autoavaliação e comissões de avaliação externa;*
- e. *Os relatórios de avaliação externa, contendo, também, o feedback da auscultação das IES(S) públicos;*
- f. *Os resultados da avaliação não são usados na determinação do financiamento a atribuir às instituições, mas têm outras implicações, traduzidas na tomada de medidas por parte do ministério da tutela, em especial quando, após avaliações negativas sucessivas, as instituições falham a aplicação das recomendações dos avaliadores externos;*
- g. *A avaliação centra-se nas áreas disciplinares e é realizada em fases sucessivas, iniciando-se com a avaliação da educação, estendendo-se, depois, às atividades de investigação e serviços e, por fim, à relação com*



*a comunidade exterior, numa perspetiva alargada”* (Amaral, 1994; Rosa, 2003, cit in Cardoso, 2009, p.89-90.).

As sete características apresentadas e que são comuns tanto no sistema de ensino superior Português como no sistema de avaliação Holandês podem ser entendidos como princípios orientadores na construção de um sistema de garantia da qualidade. No entanto, e tal como já referimos, cinco anos mais tarde iniciou-se um novo ciclo avaliativo e volta-se a introduzir alterações através da *Lei I de 2003* que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Qualidade do Ensino Superior.

Com a introdução desta nova Lei previa-se um aumento da autonomia das instituições que passavam a ampliar a sua capacidade de ação nos domínios administrativos e financeiro das instituições, no entanto, também tornaram mais claras e rigorosas as consequências/ sanções derivadas dos resultados da avaliação nas instituições.

Tal como acontece noutras áreas de interesse público, a avaliação com as sucessivas alterações que sofreu ao longo dos anos, parece hoje aproximar-se cada vez mais de uma lógica centrada nos resultados em vez da lógica inicial, mais construtiva e formativa, centrada no processo de melhoria da qualidade (Kogan, 1993; Premfors, 1993).

Na lógica desta legislação, o financiamento do ES passa a reger-se por um conjunto de princípios gerais, entre os quais se destacam (*art. 3º, Lei 37/2003*) os de responsabilização, racionalidade e eficiência, entendidos no sentido de que as instituições devem assegurar um serviço de qualidade, sujeito a avaliações regulares, e garantir a utilização eficiente e transparente dos recursos, nomeadamente através da certificação e publicitação das suas contas, planos de atividades e relatórios anuais.

Destacamos alguns pontos positivos e negativos subsequentes destas alterações. Assim, quanto aos aspetos positivos, realçam-se:

- (i) o início do desenvolvimento, em algumas instituições, de mecanismos internos de garantia e melhoria da qualidade, sobretudo ao nível do ensino e da investigação;
- (ii) a existência, entre as universidades, de núcleos de excelência e a manifestação, por parte de algumas, de níveis de qualidade de âmbito internacional;

- (iii) e as respostas globalmente positivas das instituições face ao processo, e o desenvolvimento do “espírito” de avaliação.

Em contrapartida, como principais aspetos negativos, destacam-se:

- (i) a ausência, na maioria das instituições, de mecanismos internos formais e sistemáticos de garantia da qualidade;
- (ii) as insuficiências apresentadas pelo modelo de gestão das universidades;
- (iii) as fragilidades e fraco nível de institucionalização da relação universidade/sociedade;
- (iv) a fraca participação do corpo discente na vida das instituições; ou a forte heterogeneidade das perspetivas institucionais sobre a avaliação, sobre os seus planos de ação e sobre as suas potencialidades e fragilidades. (Cardoso, p.92.)

Alguns autores (*Polidori, 2000*) procedem, igualmente, à sistematização das recomendações e sugestões do CNAVES com o intuito de incrementar alguns destes últimos aspetos relativos às instituições. Assim, considera-se que as instituições de ensino Superior deveriam:

- (i) envolver-se e comprometer-se no processo de avaliação;
- (ii) Introduzir-se mudanças ao nível das estruturas e processos de gestão e tomada de decisão, refletidas numa gestão mais eficaz, na criação ou aperfeiçoamento de sistemas internos de garantia da qualidade e na profissionalização da sua administração;
- (iii) Fortalecer-se a relação com o meio e promoverem medidas visando a empregabilidade dos graduados através dos gabinetes de articulação com a sociedade e/ou com associações profissionais);
- (iv) Racionalizar-se a oferta de cursos (com base em critérios de reconhecimento dos mesmos por parte do Estado);
- (v) empenhar-se, na qualidade de ensino e no combate ao insucesso escolar.

Com a aplicação destas recomendações/sugestões, pretende-se desenvolver mecanismos internos nas Instituições de Ensino Superior que visem a implementação de uma cultura de avaliação e qualidade.

A presença de uma cultura de qualidade nas Instituições Ensino Superior pode ser traduzida através da implementação de sistemas e práticas (autoavaliação institucional, criação de gabinetes de qualidade e avaliação) entre outras atividades institucionais no que respeita ao ensino e investigação.

As Universidade aceitaram as exigências impostas pelo sistema de avaliação do ES, e apesar dos aspetos considerados menos positivos, concluiu-se que a avaliação deveria centrar-se como até então *“na melhoria da qualidade institucional”*. Para concretizar estas exigências, introduzindo melhorias que visam sobretudo o aperfeiçoamento destes sistemas de avaliação para o segundo ciclo avaliativo, propôs-se um conjunto de medidas que passamos a explicitar;

- i. *“Conferir ao processo avaliativo um carácter mais sólido e robusto, através de uma avaliação mais abrangente, focada nas áreas científicas para além dos cursos;*
- ii. *reformular o planeamento cíclico da avaliação de acordo com os resultados já disponíveis sobre o primeiro ciclo, atribuindo prioridade às áreas consideradas mais problemáticas;*
- iii. *melhorar a qualidade dos relatórios de avaliação e da sua publicitação;*
- iv. *na assunção, pela avaliação, de um carácter mais consequente, tanto ao nível dos cursos, como da definição de medidas políticas a adotar por parte dos governos;*
- v. *promover a internacionalização do processo de avaliação;*
- vi. *estabelecer um sistema de incentivos à qualidade com base nos resultados da avaliação das instituições”* (Cardoso, 2009, p. 95-96).

O segundo ciclo avaliativo acabou em 2005, ano em que deveria iniciar-se o terceiro ciclo avaliativo que terminaria em 2010. Neste terceiro ciclo e por indicações do CNAVES, as Instituições de Ensino Superior deveriam adotar a avaliação por unidade funcional ou área científica. Dadas as mudanças governativas, e com as adaptações e readaptações que foram

necessárias implementar no âmbito do processo de Bolonha, este terceiro ciclo de avaliação foi adiado e substituída (Despacho 484/2006) por um conjunto de diretivas europeias que visam os processos da avaliação, no qual podemos destacar: avaliação global do sistema; avaliação do sistema de garantia da qualidade e avaliação institucional.

No ano de 2006 são implementados diversos sistemas de avaliação (*OCDE, ENQA e EUA*), ano em que em Portugal o sistema de avaliação das instituições é suspenso e sofre diversas alterações. A avaliação passa a centrar-se em torno da qualidade do desempenho institucional baseando-se na verificação do cumprimento por parte das Instituições de Ensino Superior. Assim, o programa de avaliação institucional centrado na análise do funcionamento das instituições como objetivo central, irá facilitar às Instituições de Ensino Superior portuguesas uma maior proximidade face às rotinas deste formato de avaliação, tomando por referência as práticas europeias.

O novo quadro legal criado prevê que os resultados da avaliação sejam obrigatoriamente expressos através de uma classificação quantitativa, por forma a proceder-se a uma comparação e respetiva classificação das instituições (ranking). Todavia, e sob o argumento de que também este processo tinha em si alguns aspetos menos positivos, (*ENQA 2006*), foi então criada a Agência de Avaliação e Acreditação, que veio substituir o *CNAVES*. (*Decreto-Lei 369/2007*). Esta agência passa então a coordenar o novo sistema de avaliação e assume a responsabilidade pelos procedimentos nacionais de qualidade em parceria com o sistema europeu de garantia da qualidade no Ensino Superior. Esta agência assume a avaliação das instituições e a sua respetiva acreditação assume um carácter obrigatório. Apesar das mudanças introduzidas, os sistemas continuam a estruturar-se da mesma forma (um órgão de coordenador da avaliação, autoavaliação e avaliação externa com publicações obrigatórias de relatórios).

A aplicação do modelo para o sistema de avaliação do ensino superior Português fica sob a responsabilidade das academias sendo que a avaliação assume um carácter mais formativo, porém, e dadas as pressões exigidas pelo governo central para o cumprimento dos objetivos estabelecidos, esta avaliação vai assumindo progressivamente um carácter mais sumativo. Segundo alguns autores podem constituir-se como atores de avaliação,

*“quaisquer entidades, organismos ou grupos extrainstitucionais, que desempenhem um papel ativo na configuração e implementação do processo avaliativo, e que se afirmem, enquanto tal, no seu decurso, pela assunção de diferentes papéis, posições e poderes”* (Cardoso, 2009, p:101)

O posicionamento dos atores institucionais na avaliação está intimamente ligado a variáveis que dependem de dois elementos, que têm que ver, com a forma como é definida a sua participação, mas também com o:

*“modo como essa participação se encontra definida, traduzida no desempenho de diferentes papéis e posições no interior do processo avaliativo; por outro lado, da posição que esses atores ocupam no campo institucional, face aos processos de tomada de decisão”* (Cardoso, 2009, p.101).

Na avaliação existe um perfil mais adequado assumido por certos grupos institucionais com mais relevância social/institucional e académica (*Dubois 1998*), e que ao assumirem papéis de decisão minimizam o contributo dos restantes participantes na avaliação. Os gestores académicos por exemplo, devido à posição Institucional que ocupam têm um papel preponderante nas tomadas de posição, decisão e ação face à avaliação, posição completamente diferente de outros atores envolvidos nos processos de avaliação (alunos, administrativos, etc.). Consideramos que a avaliação pelos grupos e a respetiva implementação deveria ser mais equitativa dando oportunidade a todos os atores, e não apenas aos grupos privilegiados (gestores académicos e respetivas posições dominantes que ocupam nas equipas de avaliação), nas tomadas de decisão e na responsabilização relativas aos processos de avaliação (interna e externa), de se pronunciarem.

No caso deste estudo consideramos que é necessário ouvir os diferentes intervenientes envolvidos nos Cursos, por forma a, que os critérios de avaliação e monitorização possam emergir da triangulação das diferentes opiniões e vivências dos principais atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

## 2.4- Processo de Monitorização

A OCDE (2002) refere a monitorização como um processo de acompanhamento e avaliação dos desempenhos e progressos. É importante clarificar o próprio conceito de monitorização, que surge do termo “*Monitoring*” e cuja tradução é “*controlo*”, “*acompanhamento*”, todavia consideramos a referencialização, dado que entendemos a monitorização como um processo mais alargado,

*“Monitoring is about collecting information that will help you answer questions about your project. It is important that this information is collected in a planned, organized and routine way. You can use the information you gather to report on your project and to help you evaluate”* (Bishop, 2002, p.4).

Para Craig Richards (1988), os sistemas de monitorização distinguem-se dos sistemas de divulgação de resultados (*accountability*), pelo seu rigor na escolha da informação relativa às condições de desempenho às tendências de evolução verificadas”, mas também, “face aos efeitos institucionais em cadeia que as ações decorrentes da avaliação podem proporcionar. Assim, um sistema de monitorização permite conhecer, avaliar e corrigir estrategicamente uma situação ou um programa. Craig Richards (1988) identificou basicamente três tipologias de monitorização em educação: a monitorização para a conformidade; a monitorização diagnóstica e a monitorização do desempenho.

Iremos fazer uma breve caracterização de cada uma das três tipologias de monitorização utilizando o quadro nº2.

**Quadro 2 - Tipologias de Monitorização (adaptado de Craig Richards 1988)**

Tipologia de monitorização		Objetivo	Caracterização
<b><i>“Monitorização para a conformidade”</i></b>		Tem como objetivo a verificação do cumprimento dos normativos, de modo a garantir o regular ou normal funcionamento das escolas.	Caracteriza-se pela ênfase na norma e nos procedimentos administrativo - organizacionais das escolas, tendo como referencial teórico as teorias de gestão.
<b><i>“Monitorização diagnóstica”</i></b>		Tem como objetivos melhorar os resultados dos alunos e controlar o seu progresso.	Caracteriza-se por conduzir ao controle do sucesso escolar, à seleção e diversificação de estratégias organizacionais mais eficazes, à definição de metas e padrões de excelência e a melhorar os sistemas de avaliação de alunos.
<b><i>“Monitorização do desempenho”</i></b>	<b><i>1ª Fase - Ênfase no controle dos resultados escolares obtidos em exames)</i></b>	O objetivo tornar as escolas em “unidades de produção rentáveis”, avaliando essa rentabilidade, para além de outros fatores, pela taxa de sucesso obtido nos exames nacionais	Este tipo de monitorização caracteriza-se por apelar à competitividade como estratégia para promover melhores resultados.

	<p><b>2ªFase. Educacional-</b> desenvolvimento de indicadores que messam as diversas dimensões e que possam interferir nos resultados escolares. Sempre através dos diferentes níveis de agregação e das medidas qualitativas e quantitativas</p>	<p>Os objetivos da monitorização assumiram um carácter mais pedagógico ao integrarem preocupações pedagógicas e de política educativa centrada no desenvolvimento de capacidades de mudança e de aperfeiçoamento profissional, na autonomia e responsabilidade nas escolas e dos seus agentes de ensino na competência para a autoavaliação e planeamento estratégico local.</p>	<p>Sendo uma monitorização que se caracteriza por estar focalizada nos resultados e nos processos, esta também aparece associada ao facto de apelar mais a motivações intrínsecas das escolas, etc.</p>

Podemos considerar que as principais razões para criar ou melhorar as necessidades de monitorização e avaliação em educação são na sua maioria:

*“to formally regulate desired levels of quality of educational outcomes and provisions; to hold educational service providers accountable and to support ongoing improvement in education” (Scheeren;2003, p.3).*



Em muitos países, discutem-se políticas de descentralização como uma condição contextual para estimular a Monitorização e Avaliação sistémica segundo determinados parâmetros e princípios:

- Regular de forma formal níveis desejados de qualidade sobre os resultados e as necessidades educacionais;
- Responsabilizar os sistemas educacionais pelo seu funcionamento e desempenho e apoiar uma democracia direta em educação;
- Constituir um mecanismo para estimular as melhorias em educação;
- Promover Políticas de descentralização como uma condição para estimular a educação, ou centralizar a Monitorização e Avaliação como um contrabalanço para uma maior autonomia nas instituições.

Segundo Bishop, (2002) a monitorização:

*“help you assess how well you are doing and help you do it better. It is about asking what has happened and why - what is and what is not working. It is about using evaluation to learn more about an organization's activities, and then using what has been learnt”* (p. 16.).

Nos últimos anos, os responsáveis pelas políticas educacionais em toda Europa e no mundo, têm-se debatido sobre o valor da avaliação, como um meio privilegiado de monitorizar a qualidade da educação, mas também como ferramenta para melhorar os seus padrões. Na verdade, o processo de monitorização é considerado por alguns autores como uma influência positiva na melhoria da qualidade, no entanto, não basta produzir relatórios. É necessário avaliar para que possa haver melhorias. Nesta investigação não nos propomos fazer uma avaliação, mas a encontrar um referencial que ajude na prática da avaliação e monitorização de cursos no ensino superior. Contudo, mobilizámos o termo referencialização como um princípio estruturante da avaliação, dado que a referencialização valoriza os processos, e não um objeto preexistente. Nesta investigação, o termo referencialização é mobilizado por

forma a compreender um conjunto de referentes pertinentes que possam explicar e justificar a conceção da avaliação de um dispositivo educativo. Tal como afirma *Figari (1994)*,

*“este procedimento pressupõe uma metodologia de explicação da realidade das situações educativas que pode desembocar na construção dos “projetos” de intervenção sobre a realidade” (p.52).*

Segundo o autor supracitado, designaremos de referencialização:

*“o processo de elaboração do referente (articulado em torno de duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações” (P.52)*

Figari assume a referencialização acima de tudo como uma prática de investigação, *“trata-se de compreender uma parte do mundo que nos cerca: os dispositivos educativos” (p.53)*. Face à complexidade do campo conceptual explorado na referencialização, mas também à variedade das situações e dos problemas que caracterizam a conceção de avaliação dos dispositivos educativos, segundo *Figari (1994)*, temos que admitir a construção de um sistema de referências específicas do campo estudado e que comporta três tipos de estatuto: *estatuto operativo metodológico e científico* – e que segundo a autor, correspondem a três características essenciais de qualquer procedimento de avaliação.

O Método de Referencialização de Figari, que se apresenta como um dispositivo metodológico que favorece o processo de avaliação pela abordagem de diversos ângulos: o institucional e macrossocial, o macrossociológico e relacional (grupai); o instrumental e praxeológico; que possam fornecer, ao final do processo, elementos diagnósticos que apoiem o trabalho de intervenção. Trata-se de um método de avaliação de dispositivos educacionais a partir de um referencial, que será construído a partir de uma análise dos diversos elementos

intervenientes no currículo, ou melhor, “(...) *em função do desígnio e do desenho que os atores dele podem traçar*” (Figari, 1994:36). Entendemos que a importância de um método de avaliação do cotidiano escolar reside nas certezas que ele poderá imprimir à forma de construção do sistema de referências, a partir do qual se emitirá um juízo de valor. Com isso, o método de referencialização de Figari, pela ênfase no sistema de referências que presidirá a avaliação, se bem compreendido em sua aplicação, poderá ser de grande valor aos processos de avaliação das diversas situações educacionais. Para lidar com a complexidade do processo educacional, Figari (1994) afirma que é indispensável a organização de um quadro de referências a partir dos quais se poderá desencadear a avaliação das especificidades e dos efeitos do processo. O referencial propriamente dito, como se verificará no corpo deste trabalho, apresentar-se-á com toda a sua fragilidade e a efemeridade, uma vez que ele pertence aos seus autores e utilizadores, e ficará na dependência daquilo que cada entidade promotora decidir reconhecer-lhe.

No *quadro n.º.3* (os três estatutos da avaliação) iremos caracterizar cada um destes estatutos:

**Quadro 3 - Os três Estatutos da Avaliação**

Estatuto	Conceito	Referencialização
<b><i>Estatuto Operatório</i></b>	O referencial representa um instrumento de medida em relação a outras situações;	A Referencialização é apresentada como um modo operatório, designará a preparação das condições e das estruturas/escolhas dos procedimentos.
<b><i>Estatuto Metodológico</i></b>	Designa o método referencial que justifica um conjunto de procedimentos ordenados e finalizados. Os métodos devem servir e	A referencialização dos dispositivos de formação apresenta-se essencialmente como método específico, pois

	uma dupla necessidade que consiste em tratar, simultaneamente, a estrutura e a função do dispositivo.	primeiro reúne e depois trata os dados utilizáveis na explicação, na conceção e avaliação destes dispositivos de um modo dinâmico, ou seja, que não se fica pelos resultados, mas que produz, permanentemente, novos questionamentos.
<b><i>Estatuto Científico</i></b>	Enquanto conceito resultante de um processo científico, o referencial deve poder fornecer um eventual corpo de hipóteses que preveja a explicação dos resultados, a noção de referencial aparece com uma conotação demasiado estática;	A referencialização indica deste modo, a procura de um princípio que dê conta da existência de uma unidade de sentido das meso-estruturas, a construir ao longo da investigação. Esta noção define um quadro abstrato de uma realidade que pode ser transposta para diversas situações que caracterizam dispositivos educativos.

A referencialização apresenta-se como um método específico, pois reúne informações através do uso de diversos instrumentos, com o objetivo de recolher e tratar os dados recolhidos utilizados na explicação, conceção e avaliação desses dispositivos de uma forma dinâmica. Segundo Figari, (1994, p. 58), “*não se fica pelos resultados, mas (...) produz permanentemente novos questionamentos*”. A Referencialização pode: constituir-se como um meio de “justificar” os resultados de uma auditoria, não de uma forma absoluta, mas tendo em conta um quadro hipotético previamente identificado; desempenhar o papel de

delimitação de um determinado contexto, dando a possibilidade de se verem discutidos os diagnósticos produzidos e, por fim, poderá justificar e nomear critérios que presidirão à avaliação.

Consideramos que a referencialização irá ter neste estudo a “função” de nos ajudar a encontrar os critérios necessários para a monitorização e avaliação do funcionamento do Curso de Educação Básica.

## 2.5 - A Qualidade - um requisito para as Instituições de Ensino Superior

Nos últimos anos o Ensino Superior (ES) tem sofrido um conjunto de alterações com implicações profundas ao nível do seu funcionamento, tal como temos vindo a referir.

*“The quality of European education and of higher education in particular, has been identified as one of the key factors which will allow Europe to succeed in a global competition. In 2003 in Berlin the Ministers for higher education stated that the primary responsibility for quality assurance lies with higher education institutions. Further, various policies and action lines have been developed to improve quality; among other initiatives, European degree structures have been revised, mobility of students and teachers is encouraged, and transparency and comparability of qualifications is promoted.”* (Loukkola & Zhang, 2010 p. 6)

Com a implementação do processo de Bolonha, (tal como referimos no *Capítulo I - O ensino Superior – O processo de Bolonha desafios Atuais*) a aprovação do regime jurídico da Avaliação do ES (*lei 38/2007*,) e com a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do ES (*Decreto Lei 369/2007*) foram muitas as mudanças e desafios no funcionamento das instituições do ES, das quais sublinhamos a promoção da qualidade das instituições.

Mesmo sabendo que o conceito de qualidade é extremamente dinâmico, pois o que é excelente hoje pode ser trivial amanhã, a qualidade ainda se assume como um dos maiores desafios, exigindo mudanças permanentes por parte das Instituições Ensino Superior, mas também políticas com objetivos bem definidos que possam contribuir na melhoria dos processos. Esta política de qualidade traduz-se no ensino superior, aos sistemas de garantia da qualidade estruturados por cada instituição do Ensino Superior. Mas antes de passarmos a explicitar o que entendemos por sistemas de garantia da qualidade, iremos focar as diferentes perspetivas de qualidade no panorama Nacional e Internacional.

### 2.5.1 Conceito de Qualidade – perspetivas nacionais e internacionais

Começaremos por dar a nossa perspetiva de Qualidade e mostraremos em seguida algumas perspetivas de alguns outros autores. Assim, nesta investigação a qualidade é o resultado de um conjunto de procedimentos avaliativos baseado em interpretações subjetivas sobre a realidade do que se está a avaliar, tendo em conta os seus pontos positivos e negativos e das interpretações que o avaliador faz da realidade que está a avaliar. Esta subjetividade não deve ser confundida, no entanto, com falta de rigor ou de critérios. Pois acreditamos que os critérios podem ser emergentes dos atos avaliativos, mas não podem estar ausentes.

A Qualidade das instituições de ensino superior, na perspetiva deste trabalho de investigação, deve ser resultante de um conjunto de processos avaliativos desde a satisfação do estudante face ao processo de ensino aprendizagem; à forma como o processo de ensino é organizado e é veiculado pelos professores; o desempenho dos professores no que respeita à forma como transmitem conhecimento; as condições institucionais e a capacidade das instituições de ensino superior de pegarem nos resultados destes processos de avaliação e implementarem mudanças efetivas no seio dessas mesmas instituições, numa política de boas práticas.

A qualidade no ES passou a ser um assunto de destaque nas agendas políticas dos países da Europa e de muitas conferências que se têm realizado nos últimos anos, o que faz com que existam diversas definições para um mesmo termo, dependendo muito do “focus” do trabalho que está a ser realizado.

*“The definition of Quality Teaching depends on the meaning one chooses to give to the concept of “quality”. Quality is indeed a multi –layered and complex Word”.*  
(Hernard,, & Ringuet, 2008, p, 12).

Para *Harvey & Stensaker*, a cultura de qualidade deve responder e identificar desafios: *“quality culture must not be considered as a concept capable of answering challenges, but as a concept that helps to identify challenges”* (2007). Segundo estes autores as instituições devem conhecer bem as suas características e necessidades, tendo sempre em conta o contexto em que estão inseridas.

*“The institutions must ask themselves who they are. They cannot just decide for instance to become “reflective practitioners” without the question of their current identity. A quality culture is not something that can be constructed irrespective of the context in which it is located”* (Harvey & Stensaker, 2007, cit in Hernard, F, & Ringuet,S,L 2008, p.13).

Para Barnett (1996), não se pode definir qualidade no ensino superior sem antes sabermos bem o que entendemos por “ensino superior”. Segundo este autor, cada ator do sistema do ensino superior tem concepções próprias sobre o que é o ensino superior, o que se reflete na sua concepção de qualidade.

A definição de qualidade apresentada pelos diferentes autores, bem como as abordagens e modelos desenvolvidos para a avaliar, gerir e melhorar, refletem por vezes outros interesses de cariz económico que nada têm que ver com os objetivos fundamentais inerentes ao próprio ES.

Este caminho da qualidade leva tempo a ser alcançado com o mérito e excelência desejados. Por isso, todos os estudos académicos que se possam desenvolver constituem-se sempre como mais-valias para alcançar este objetivo de um ES de qualidade.

Tal como afirmou Vilares (2009, p. 25), *“a definição de Qualidade no Ensino Superior é um pouco inconclusiva”* e, como já se referiu, as suas definições são múltiplas e dependem muito dos seus autores. Como já afirmamos anteriormente, a qualidade é um conceito relativo, e que possui diversas interpretações, para Harvey and. Green (1993) existem situações para as quais a qualidade é relativa:

*“First, quality is relative to the user of the term and the circumstances in which it is invoked. It means different things to different people; indeed, the same person may adopt different conceptualizations at different moments (...) The traditional concept of quality is useless when it comes to assessing quality in higher education, because*



*it provides no definable means of determining quality”* (Harvey& Green, 1993, p. 10-11).

Nas instituições de Ensino Superior, verifica-se que existe uma crescente necessidade de se avaliar a Qualidade para a promoção e melhoria contínua dos seus processos. A certificação da Qualidade no Ensino Superior é, cada vez mais, um fator decisivo e competitivo.

*“Quality assurance is not specifying the standards or specifications against which to measure or control quality. Quality assurance is about ensuring that there are mechanisms, procedures and processes in place to ensure that the desired quality”* (Harvey Green, 1993, p. 19)

Neste sentido, as instituições deveriam, tanto quanto possível, implementar um conjunto de práticas e processos que lhes permita assegurar a qualidade no interior das instituições de ensino superior, também como forma de promover o mérito e a excelência, dado que havendo mecanismos de controlo da qualidade, temos instituições visivelmente mais atrativas para os empregadores, que de uma forma mais direta podem rever essa mesma qualidade.

### **2.5.2-Promover a Qualidade no Ensino Superior Português – Os sistemas de Garantia de Qualidade**

As modificações operadas no ensino Superior no Século XX tiveram como efeitos imediatos, uma crescente preocupação em relação à garantia da qualidade, tanto no seio das instituições, como por parte da sociedade. Esta crescente preocupação com a qualidade também alterou alguns padrões face à avaliação. Das modificações empreendidas, podemos destacar:

- A massificação do acesso verificada no crescimento do ensino superior;

- Internacionalização, com a crescente preocupação de, ao modificar os currículos dos cursos, potenciar-se a mobilidade e facilitar-se a portabilidade das qualificações académicas e profissionais no exercício de uma cidadania europeia.
- Uma maior consciencialização por parte dos cidadãos para os seus direitos e deveres e uma consequente exigência de qualidade e mérito.

Em 2005 o governo Português e a OCDE, acordaram linhas de ação para a avaliação dos sistemas de ensino superior, e em 2006 foi produzido um relatório que tinha como objetivo principal dar a conhecer o sistema de ensino superior em Portugal, evidenciando as principais preocupações que fundamentam futuras ações de política.

De acordo com o *Decreto-Lei n.º 369/2007*, a criação de um sistema da Qualidade do Ensino Superior reconhecido internacionalmente supõe uma adesão aos princípios internacionalmente aceites na matéria: "*The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*," e que constam no relatório de fevereiro de 2005 preparado pela "*European Association for Quality Assurance in Higher Education*" (ENQA).

A *Lei n.º 38/2007* aprova o regime jurídico da avaliação de todos os estabelecimentos de ensino superior e a todos os seus Ciclos de Estudo. Para ambos, apenas se referencia o que incide sobre o processo de Ensino e Aprendizagem do Ensino Superior.

No que respeita a gestão das atividades desenvolvidas podemos distinguir três pontos essenciais:

- Estratégia da Qualidade adotada;
- Ensino ministrado (nível científico, metodologias de ensino e aprendizagem e processos de avaliação de estudantes);
- Qualidade do corpo docente.

E no que respeita aos resultados dessa atividade:

- Adequação do ensino ministrado para cada ciclo de estudo;

- Realização de ciclos de estudo em conjunto com outras instituições (nacionais ou internacionais);
- Evolução da procura e alargamento da base social de recrutamento de estudantes;
- Capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes;
- Sucesso escolar;
- Inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
- Contacto dos estudantes com atividades de investigação desde os primeiros anos.

Segundo a Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto, podemos afirmar que se as instituições pretenderam proporcionar e desenvolver uma cultura de qualidade, no sentido de uma melhoria contínua dos processos, têm que adotar um sistema interno de qualidade aprovado pelas reitorias com a participação de docentes, estudantes e entidades externas garantindo, deste modo, uma imagem de boas práticas para a sociedade. No entanto, consideramos que estes processos têm que ter continuidade no tempo e devem ser feitos de forma periódica, para que se salvaguardem todas as informações necessárias para o desenvolvimento dos mesmos. A avaliação interna dos processos que no dia-a-dia têm lugar numa instituição educativa, são uma tarefa fundamental para os sujeitos implicados nesses mesmos processos (professores, alunos, coordenadores dos cursos), pois são os veículos diretos de melhoria de todo o processo educativo, desde o ensino /aprendizagem até a forma como o curso está estruturado.

Segundo Alberto Amaral (1997) a avaliação da qualidade pode ter objetivos muito diferentes:

- A vontade de melhorar a qualidade de um determinado curso ou instituição;
- A necessidade de uma instituição demonstrar perante a sociedade que tem qualidade, que os graus que atribui são evidência adequada formação de profissionais;
- A utilização pelo estado dos seus resultados enquanto critérios para a distribuição e atribuição de recursos;
- A vontade das instituições de demonstrarem e melhorarem a sua eficácia e eficiência.

Também os critérios usados para avaliar uma instituição, um curso ou uma unidade de investigação podem ser diversos, existindo em geral três bases de julgamento que podem ser utilizadas individualmente ou em combinação (Amaral, 1997):

- O grau de cumprimento de objetivos fixados internamente pela instituição, cursos ou unidade de investigação, explicitados na sua missão;
- O grau de cumprimento de objetivos fixados por unidades externas;
- A avaliação de desempenho, ou seja, a comparação entre o modo de funcionamento da instituição, cursos ou unidade de investigação e o comportamento normal de outras instituições, cursos ou unidades de investigação similares.

É importante sublinhar que o modelo Holandês de Garantia da Qualidade das universidades exprime uma filosofia do governo Holandês que se baseia na promessa de menor interferência, maior autonomia e liberdade de programação, desde que a qualidade seja garantida. Os pontos principais desta filosofia são os seguintes:

- Regulamentação governamental mais generalista, fim de interferências;
- Implementação de controlo e correção à- posteriori,
- Reforçar a autonomia das universidades de forma a aumentar a flexibilidade de resposta às necessidades da sociedade;
- Uma maior ênfase na autorregulação do sistema universitário em substituição da regulamentação estatal.

Em alguns países esta transformação não foi imediatamente visível. Por exemplo (Amaral, 2007) em França e na Suécia as universidades eram consideradas um serviço público, certas instituições tinham necessidade de prover a qualidade das instituições sem substituírem o estado pelo mercado de trabalho enquanto elemento regulador.

*“Em ambos os países a avaliação respondia à necessidade de melhorar a qualidade do ensino superior sem qualquer tentativa de promover a substituição do estado pelo mercado como regulador do sistema de ensino” (Neave, 2004, p. 275 cit in Amaral, 2010, p. 57).*

Em Portugal, na Holanda e na Flandres, a relação que existia entre as instituições e o governo permitiu que a responsabilidade pelo sistema nacional de avaliação fosse entregue às próprias instituições, desviando a ênfase da avaliação no sentido da melhoria da qualidade, em alternativa à prestação de contas. (Amaral, 2010)

Nos anos mais recentes, dadas as alterações introduzidas, pode verificar-se uma alteração associada tal como afirma Amaral (2010) *“a uma perda de confiança nas instituições públicas em resultado da emergência da nova gestão pública”*(p.57).

Todavia, nos países em que as IES (Holanda, Flandres e Portugal) eram responsáveis pelo sistema de avaliação, houve por parte do poder governamental, a necessidade de proceder a uma alteração de base que se traduziu na passagem da responsabilização da avaliação das IES para agências de acreditação independentes das instituições, por considerarem que os resultados não eram satisfatórios. De facto, as Instituições de Ensino Superior não tinham conseguido alcançar os objetivos propostos para o ES no que respeita à avaliação. Assim na Flandres e em Portugal, começaram a ouvir-se algumas críticas sobre o sistema de garantia da qualidade quanto à sua forma de execução falta de conclusões nos relatórios, falta de fundamentação adequada:

*(...) na segunda metade dos anos 1990, começaram a ouvir-se críticas sobre o sistema de garantia de qualidade coordenado pelo Vlaamse Interuniversitaire Raad. (VLIR) Alguns políticos, empregadores e jornalistas questionaram o aspeto vago dos relatórios de avaliação e a falta de clareza das conclusões” (...) os relatórios finais (...) só muito raramente oferecem uma fundamentação clara para decisões drásticas. (...) o Ministro queixou-se, publicamente, de que os relatórios das agências de avaliação da qualidade eram bastante obscuros (...) (Amaral & Rosa, 2004, pp. 415-416 cit in Amaral, 2010, p.57).*

Em muitos países pode verificar-se uma tendência de se substituir os sistemas de avaliação da qualidade por sistemas de acreditação, em que a tónica deixa de ser a melhoria da qualidade e passa a ser a regulação com a verificação da obediência a padrões definidos centralmente. (Amaral 2010). Também nos Estados Unidos este assunto da avaliação/regulação foi amplamente debatido, tendo a presidente do "Council" Judith Eaton (responsável pela acreditação do Ensino Superior), chama a atenção para que:

*“o governo [federal] tem estado a promover ações que poderão resultar no assumir de um controlo direto, sem precedentes, sobre os padrões de qualidade e as ofertas de cursos de ensino superior”* (Eaton, 2007, p.16 cit in Amaral 2010, p.57).

Este debate alargou-se por toda a União Europeia que propôs uma definição de padrões mais precisos na garantia da qualidade do ES e para este efeito, criou o “*Registo Europeu da Garantia da Qualidade no Ensino Superior*”, onde constam todas as agências de avaliação e acreditação reconhecidas na União Europeia.

Como já referimos, é essencial que avaliação da qualidade se torne um ponto essencial na agenda das Instituições do Ensino Superior tanto no que diz respeito a avaliação a um nível micro (cursos e unidades curriculares), como macro (departamentos e/ou academia no seu todo). Sabemos que os processos de garantia de qualidade têm efeitos positivos, pois podem aumentar a transparência do processo decisivo no seio de cada instituição de ensino superior, que poderá ajudar a desenvolver o ensino e trazer diversos benefícios para os estudantes. Na Europa, Holanda, França e o Reino Unido foram os primeiros países a implementar sistemas de avaliação do ensino superior. Seguiram-se-lhes, depois, outros países, como Portugal, para os quais o modelo holandês, que concedia às Instituições de Ensino Superior uma maior liberdade no desenvolvimento da melhoria da sua qualidade, (Rosa, 2003) acabou por nos servir como quadro de referência. Em 2007, em grande medida como resultado do conjunto de influências e tendências registadas, um pouco por toda a Europa, no campo da avaliação do Ensino Superior (ES), foi estabelecido em Portugal um novo sistema de avaliação das instituições e dos ciclos de estudos (Lei 38/2007), bem como um novo organismo destinado

à sua coordenação (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES) *Decreto Lei 369/2007*, tal como referido no *Capítulo anterior*<sup>3</sup>.

No âmbito deste novo sistema e do quadro legal que o enforma, a participação dos estudantes passa a estar assegurada através (*artigo 12º Lei 38/2007*):

*“a) Da sua integração nos processos de autoavaliação, designadamente através do envolvimento obrigatório dos conselhos pedagógicos e das associações de estudantes;*

*b) Da sua participação nos inquéritos pedagógicos anónimos ao corpo docente e às disciplinas, obrigatoriamente integrados no processo de autoavaliação;*

*c) Da sua audição nos processos de avaliação externa;*

*d) Da nomeação de representantes das suas associações em órgão da agência.” (in artigo 12º Lei 38/2007)*

Neste mesmo ano de 2007 o Ministério da Educação publicou uma brochura para uma conferência *“Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”*, onde evidencia algumas exigências que passamos a citar:

*“• a adequação do currículo dos cursos aos perfis de desempenho profissional e aos currículos da educação básica e do ensino secundário, contextualizada e atualizada pela auscultação de entidades interessadas na qualidade da qualificação docente: escolas, associações profissionais e científicas, anteriores diplomados pelos cursos;*

*• a limitação do número de formandos em função do número e da qualificação dos formadores das instituições de ensino superior e das escolas parceiras, bem como da capacidade e da qualidade destas;*

---

<sup>3</sup> *Capítulo III “Avaliação do Ensino Superior Português”*

- *a acreditação enquanto cursos de nível de mestrado e enquanto cursos de qualificação para a docência, a realizar pela agência nacional de acreditação, que, para efeitos de acreditação profissional, se articulará com o Ministério da Educação;*
- *a existência de um programa estatal de incentivos à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade no desenvolvimento destes cursos.”* (Ministério da Educação, 2007, p. 13)

Face à evolução no contexto que envolve o ensino superior, pode verificar-se um aumento de desafios e expectativas

*“as instituições viram-se confrontadas com novos desafios e expectativas, nomeadamente o problema de como conseguir manter qualidade face a um crescimento explosivo, e por vezes descontrolado, sentindo de forma crescente a necessidade de olhar de uma forma mais institucionalizada para a qualidade”* (Santos, 2010, p. 2).

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (AES), nos seus objetivos e planos de atividades, contempla um conjunto de mecanismos de auditoria que podem ser fundamentais para a certificação de sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior nacionais. Para esta agência uma das tarefas prioritárias é promover a curto prazo a acreditação dos cursos que se encontram em funcionamento ao mesmo tempo que dá continuidade à acreditação prévia de novos ciclos de estudos. Para este efeito, os mecanismos de auditoria que serão, segundo as diretivas legais. Como foi referido no Plano de Atividades da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (AES):

*“Agência parte do princípio de que a responsabilidade pela qualidade de ensino cabe, antes de mais, a cada instituição de ensino superior que, nesse sentido deverá criar as estruturas e os procedimentos internos apropriados para promover e*



*garantir essa qualidade de ensino” (2009:4).*

A esta agência compete proceder à realização de auditorias tendo em vista a certificação dos procedimentos internos de garantia da qualidade das instituições<sup>4</sup>. Assim, e na sequência do estudo efetuado por Santos (2010) *Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade*, e que foi desenvolvido e discutido com as instituições de ensino superior e os seus órgãos representativos, esta Agência adotou um conjunto de referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade, formulados como proposições que podem ou não ser aceites pelas instituições e que descrevem as principais características de um sistema de garantia da qualidade bem desenvolvido e consolidado. Esses referenciais, são pontos de referência/orientações que têm como objetivo auxiliar as instituições na conceção e desenvolvimento dos seus próprios sistemas internos de qualidade, devidamente adequados às realidades /necessidades das instituições. O objetivo destas orientações é proporcionar às instituições de ensino superior, uma maior liberdade para de uma forma autónoma conceberem os seus próprios sistemas adaptados de avaliação da qualidade, sabendo, no entanto, que estes sistemas irão ser alvos de uma certificação pela Agência.

Podemos afirmar que atualmente os sistemas de garantia de qualidade tendem a articular diferentes propósitos, os quais destacamos conforme os sistemas nacionais de garantia externa da qualidade orientam-se predominantemente para procedimentos de *controlo* e verificação de *conformidade* associados à dimensão da *acreditação*, ou para as funções de *melhoria*, mais ligadas à dimensão de uma *avaliação* orientada para a produção de informação devidamente validada, objetiva e compreensível sobre a instituição e consequentemente para uma melhoria sistemática e sustentada da qualidade no interior das instituições. Em Portugal, dada a elevada responsabilidade atribuída às instituições perante a comunidade no que respeita à garantia da qualidade, cada instituição deve encontrar

<sup>4</sup> Nos termos do artigo 17º da Lei 38/2007 compete às instituições de ensino superior adotar uma política de garantia de qualidade e os procedimentos para a sua prossecução (alínea a) do n.º 1); desenvolver uma cultura de qualidade e da sua garantia (alínea b) do n.º 1) e desenvolver e pôr em prática uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade. Nos termos do n.º 4.º da mesma Lei, são parâmetros a usar na avaliação da qualidade “a estratégia [institucional] adotada para garantir a qualidade do ensino e a forma como é concretizada” (alínea c) do n.º 1) e a “eficiência da organização e de gestão” (alínea g) do n.º 1). Nos termos do artigo 19º determina-se que os procedimentos da avaliação externa “devem ter em conta a eficácia dos procedimentos de garantia interna da qualidade (n.º 1).

Ainda no preâmbulo do Decreto-Lei 369/2007 define-se como um dos eixos do novo sistema de avaliação e acreditação “A exigência de concretização, pelas instituições de ensino superior, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação Assim, pensamos poder utilizar-se o termo “certificação” para designar as atividades de auditoria de qualidade da agência no sentido de garantir a eficácia dos mecanismos institucionais internos de garantia da qualidade.

internamente sistemas de auto- avaliação resultantes de indicadores previamente definidos.

Para implementar um sistema de qualidade que permitisse avaliações sistemáticas (internas e externas), teria que se definir primeiramente qualidade. Nesta investigação, a qualidade para os estudantes está relacionada com a forma como o ensino está estruturado e como este lhes é apresentado, contudo, esta depende muito de quem a perspetiva. Consideramos que existem determinadas dimensões que são necessárias ter em conta quando pensamos em estruturar um processo de promoção da qualidade num curso de ensino superior.

A implementação de um sistema de garantia da qualidade numa universidade pressupõe uma certa autonomia e uma valorização de um dos pilares fundamentais destes sistemas que é a avaliação. Por outras palavras, um bom sistema de Garantia de Qualidade é aquele que possui, autoavaliação uma, autoavaliação crítica (julgamento pelos pares), com avaliação interna e externa. Estes sistemas não podem servir apenas para aferir sobre a forma de funcionamento das instituições, mas acima de tudo surgem para dar origem a melhorias e à reformulação de objetivos.

Os sistemas de garantia de qualidade tendem a servir diferentes propósitos complementares, nos quais se destacam os sistemas nacionais de garantia externa da qualidade e que se orientam através de alguns procedimentos de verificação ou através de procedimentos associados às dimensões da acreditação nos quais se destaca a melhoria da avaliação, tal como afirma Santos (2010):

*“Procedimentos de controlo e verificação de conformidade associados à dimensão da acreditação, ou para as funções de transparência e melhoria, mais ligadas à dimensão de uma avaliação orientada para a produção de informação validada, objetiva e compreensível sobre a instituição e para a melhoria sistemática e sustentada da qualidade no interior da instituição”* (p. 4),

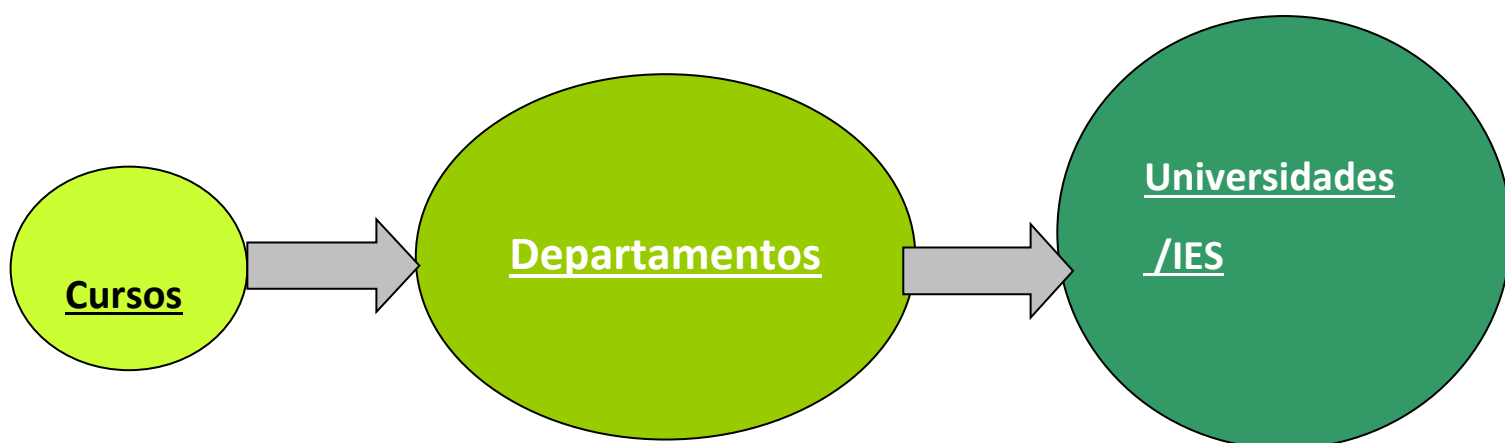
É nesta segunda vertente de uma avaliação orientada para a produção de informação que este estudo se enquadra visto que consideramos que a avaliação e monitorização interna e departamental, consegue espelhar as realidades vivenciadas pelos seus principais atores

(estudantes e docentes) e pode ser um meio privilegiado de recolha de informação num processo de garantia da qualidade de uma instituição. Segundo Santos 2010):

*“importa reter como referencial fundamental a ideia, hoje em dia consensual de que a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior – é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade”* (p. 4).

Assim, podemos afirmar que esta investigação pretende responder à necessidade da existência de um referencial que norteie o sistema de avaliação e monitorização.

Consideramos que os sistemas de garantia da qualidade devem partir de um sistema que vai do **particular** para o **geral**, ou seja, partindo de processos de avaliação e monitorização desenvolvidos internamente resultantes das informações recolhidas ao nível departamental, estas possam servir para informar um sistema **MACRO** que envolva a instituição de ensino superior no seu todo - tal como demonstramos na *Figura nº 3* (“Conceção do Sistema de Garantia Qualidade”)



**Figura 2 - “Conceção do Sistema de Garantia da Qualidade”**

Construir um sistema de garantia da qualidade coerente e que espelhe as necessidades de avaliar as ações adequadas aos diferentes cursos e departamentos e que seja ao mesmo tempo

um sistema diversificado, é um desafio que se coloca às instituições de ensino superior e ao qual pretendemos poder contribuir com este estudo.

### 2.5.2.1- O quadro de referência Europeu dos Sistemas de Garantia da Qualidade

Os sistemas de garantia da qualidade constituem um pilar fundamental no cumprimento dos objetivos da Declaração de Bolonha, pelo contributo:

*“que podem dar para o reconhecimento mútuo de graus e períodos de estudos e a consequente portabilidade das qualificações académicas e profissionais, condição imprescindível, como se referiu anteriormente, para a mobilidade dos cidadãos”*  
(Santos, 2010, p.25.).

Tal como tivemos oportunidade de referir no *Capítulo I (O Ensino Superior- O processo de Bolonha desafios a atuais)* na Declaração de Bolonha, existe apenas um parágrafo relativo à avaliação e no qual se defende: *a promoção da cooperação e garantia da qualidade com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis*<sup>5</sup>.

Este posicionamento face a uma cultura de qualidade, leva-nos ao encontro da "European Association for Quality Assurance in Higher Education"- ENQA esta agência tem como função disseminar informações, experiências e boas práticas no Campo da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior a nível Europeu, o que a levou a elaborar em 2005 um Relatório onde foi apresentado um conjunto de normas, procedimentos e orientações para a Qualidade. Este relatório analisou as formas de assegurar sistemas de monitorização adequados para a avaliação da qualidade nas instituições. Porém, a *ENQA (2005)* teve mais um papel mediador de informação ao assumir-se como uma fonte de auxílio e orientação para que as instituições pudessem desenvolver os seus próprios sistemas de qualidade e pudessem também ser avaliadas por agências externas.

---

<sup>5</sup> The European Higher Education Area (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999.

A ENQA fez várias recomendações aos estabelecimentos de ensino superior, entre as quais, destacamos: que desenvolvessem estratégias políticas e processos de garantia de qualidade que pudessem ser disponibilizados publicamente; que estabelecessem mecanismos formais de aprovação, revisão periódica e monitorização de programas; que publicassem critérios regulamentos e processos de avaliação dos estudantes; que assegurassem a qualificação e competência do pessoal docente; que disponibilizassem materiais de apoio à aprendizagem adequados aos programas; que recolhessem, analisassem e utilizassem informação relevante para a gestão dos programas de estudo e, por último, que publicassem regularmente informação.

Todavia, no que respeita à avaliação externa, a ENQA recomendou que os processos de garantia de qualidade deveriam respeitar os objetivos/critérios predefinidos por forma a tornar a avaliação externa um processo cíclico e consistente.

Os processos de avaliação desenvolvidos pelas agências devem incluir: a autoavaliação pelo organismo avaliado; a avaliação externa por peritos; a publicação de um relatório com as decisões e recomendações e, por fim, um processo de monitorização da execução das ações recomendadas. Houve uma crescente necessidade de se desenvolverem critérios e metodologias de garantia da qualidade mutuamente partilhados. O Comunicado de Berlim estabelece, deste modo, alguns parâmetros a serem observados nos sistemas nacionais de garantia da qualidade<sup>6</sup>:

*"ENQA<sup>7</sup> integrando representantes de agências nacionais ou regionais de avaliação e representantes dos governos – para, através dos seus associados e em cooperação com a European University Association (EUA), a European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) e a associação estudantil National Unions of Students in Europe (ESIB)<sup>8</sup>, preparar um conjunto de padrões, procedimentos e orientações sobre a garantia da qualidade comumente aceites, e ainda para explorar vias para assegurar um sistema adequado de avaliação externa*

<sup>6</sup> Lê-se, no Comunicado de Berlim: "[The Ministers] agree that by 2005 national quality assurance systems should include: a definition of the responsibilities of the bodies and institutions involved; evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results; a system of accreditation, certification or comparable procedures; international participation, co-operation and networking".

<sup>7</sup> Posteriormente, na Assembleia Geral de 4 de Novembro de 2004, a ENQA adotou o estatuto de

<sup>8</sup> Em Maio de 2007 a ESIB mudou a sua designação para ESU – *European Students' Union*.

*(peer-review) para as agências ou organismos de avaliação e/ou acreditação”*  
(Santos, 2010, p.7).

A dimensão europeia da garantia da qualidade no ensino superior começou desta forma a emergir de forma significativa nos inícios da década de 90, acompanhando de perto a evolução dos sistemas de avaliação nos países-membros da União Europeia e inserindo-se num processo de internacionalização da avaliação. No decurso deste processo, deram-se diversos passos que se traduziram em experiências realizadas em vários países com intervenção de equipas de peritos sempre no sentido da comparação de programas entre países e consecutiva troca de experiências.

Em Bergen foi aprovado um documento padrão com as principais orientações constituintes do referencial europeu para a avaliação no ensino superior, e que tem distinguido os sistemas nacionais de garantia da qualidade. Deste modo, as diretrizes desenvolvidas estão organizadas: da seguinte forma:

*”três partes, relativas, respetivamente, à garantia interna de qualidade nas instituições de ensino superior, à avaliação externa do ensino superior e à garantia de qualidade das agências de avaliação”* (Santos, 2010, p.10).

As normas expressas no documento não são determinantes, pois pretende-se que as instituições e agências façam uso da sua autonomia. Neste documento aprovado em Bergen a dimensão que é explicitada é a do ensino: *“Os padrões e orientações respeitam apenas aos três ciclos de ensino superior descritos na Declaração de Bolonha e não se destinam a cobrir a área da investigação ou a gestão geral da instituição”*<sup>9</sup>. O documento produzido em Bergen tinha o espírito de Graz da EUA onde se defendia que: *“o propósito de uma dimensão europeia para a*

---

<sup>9</sup> ENQA(2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, p. 11.

*garantia da qualidade é promover confiança mútua e melhorar a transparência, respeitando simultaneamente a diversidade de contextos nacionais e de áreas do conhecimento*”<sup>10</sup>.

No que se refere à avaliação interna estão definidos padrões, que se podem sistematizar em três níveis diferentes de preocupações:

#### Quadro 4 - Preocupações – Avaliação Interna

	1ª Preocupação	2ª Preocupação	3ª Preocupação
<b>Avaliação Interna</b>	<p><i>Institucionalização da Avaliação interna,</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Devem definir uma política para a garantia da qualidade, bem como os procedimentos que lhe deverão estar associados, incluindo uma definição explícita de padrões para os seus programas e graus;</li> <li>Devem empenhar-se de forma explícita no desenvolvimento de uma cultura que reconheça a importância da qualidade e da garantia de qualidade para as suas atividades;</li> <li>A norma acrescenta ainda que a estratégia, a política e os procedimentos definidos devem ter um estatuto formal, estar</li> </ol>	<p><i>Áreas de incidência da avaliação do ensino, (oferta formativa; funcionamento dos cursos; avaliação dos estudantes; ao pessoal docente e aos recursos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>As instituições de ensino superior devem ter mecanismos formais para a aprovação, revisão periódica e monitorização dos seus programas e graus;</li> <li>- Os estudantes devem ser avaliados com base em critérios, regulamentos e procedimentos devidamente publicitados e aplicados de forma consistente;</li> <li>- As instituições devem ter formas de verificar</li> </ol>	<p><i>Levantamento e uso da informação e publicitação da informação:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>As instituições de ensino superior devem dispor de um sistema de colheita, análise e utilização relevante da informação para a gestão efetiva dos seus cursos e demais atividades;</li> <li>As instituições devem publicar regularmente informação que seja atualizada, imparcial e objetiva, tanto quantitativa como qualitativa, acerca</li> </ol>

<sup>10</sup> - 18 The Graz Declaration is the major EUA policy document resulting from the 2nd Convention of European Higher Education Institutions hosted by the three universities in Graz from 28-30 May 2003. (...) The Declaration thus seeks to provide a longterm vision for our universities and to express our own priorities for the next phase of the Bologna Process.(...) The Graz Declaration will also provide the basis for the preparation of EUA's forthcoming Action Plan for the period 2004-2005.

	publicamente disponíveis e prever um papel relevante para os estudantes e outros parceiros.	que o seu pessoal docente devidamente qualificado e competente para ensinar, devendo os respetivos procedimentos ser conhecidos publicamente; 4. - As instituições devem garantir que os recursos disponíveis para o apoio ao ensino são adequados e apropriados a cada um dos cursos oferecidos.	dos cursos e graus oferecidos.
--	---	--	--------------------------------

### 2.5.3- O caso do sistema interno de garantia da qualidade na UA

Para o ensino superior ser desenvolvido a uma escala europeia de qualidade foram criados, tal como já referimos, mecanismos de avaliação das universidades e dos seus programas curriculares. É importante referir que durante este período de mudanças foi necessário encontrar formas de garantir a qualidade no ES, sem que houvesse “*prejuízo*” para as instituições.

A exigência de uma avaliação adequada da qualidade do ensino está prevista na Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 76º, relativo à autonomia das universidades, o qual, após a revisão constitucional de 1997, referencia que “as *universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino*”. Esta condição de uma autonomia estatutária reforça a ideia de uma subjacente responsabilização por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) nas diversas tomadas de decisão no que se refere à escolha dos próprios mecanismos e desenvolvimento de sistemas de avaliação devidamente adequados à realidade e aos públicos a quem se dirige cada instituição de ES.

A autonomia das universidades portuguesas e o desenvolvimento do ES implicou a criação de mecanismos de avaliação das universidades e dos seus programas curriculares. Neste contexto, era necessário assegurar que os níveis de qualidade não eram afetados nem por um



período de expansão do ES, nem pela retração económica nas despesas públicas. Deste modo, a Universidade de Aveiro (UA) a partir de meados dos anos noventa, colocou as questões da qualidade como uma prioridade institucional no sentido de promover uma Cultura de Qualidade na Universidade. Para este efeito, e partindo sempre do princípio da qualidade como elemento chave no funcionamento da instituição no seu todo, tomou nos últimos anos, um conjunto de medidas com vista à implantação de uma cultura de qualidade, nomeadamente através da criação de um cargo em 1997 de Vice-Reitor para a qualidade, bem como, do desenvolvimento de várias iniciativas de alerta para a problemática da qualidade do desenvolvimento de um sistema de informação integrado, da criação de gabinetes específicos responsáveis pela promoção da qualidade, e da redefinição da estrutura organizativa da universidade com a inclusão de Institutos de coordenação das funções, mas também a criação de linhas de investigação com a função de investigar para prover a qualidade do ensino.

Em 1995 a UA foi submetida a um primeiro exercício de avaliação externa pela *"European Universities"* no *"National Rector's Conferences"* na sequência deste primeiro ato de avaliação, a UA desenvolveu um conjunto significativo de iniciativas e que ainda hoje são representativos nesta matéria:

- *" desenvolvimento de um sistema de informação;*
- *criação de gabinetes específicos responsáveis pela garantia da qualidade;( o Gabinete de Qualidade, Avaliação e Procedimentos (GAQAP) e o Gabinete de Gestão de Informação -GAGI);*
- *Redefinição do modelo organizacional da instituição de forma a incluir os institutos para a coordenação das funções Ensino e Investigação; criação do Instituto para a Formação Inicial Universitária (IFIU), do Instituto para a Formação Pós-Graduada (IFPG), do Instituto de Formação Superior Politécnica e do Instituto de Investigação (II)" (in relatório de Garantia da Qualidade da UA, 2009, p. 3)*

O sistema de Ensino Superior tem sofrido alterações significativas no funcionamento das suas instituições. E em resposta a estes novos desafios, a UA criou em 2005 a Comissão para o Aconselhamento e a Assessoria na implementação do Processo de Bolonha, e em 2008 o

grupo de trabalho para o desenho e implementação de um *Sistema de Garantia da Qualidade da Universidade de Aveiro*. Este grupo de trabalho surgiu da última avaliação institucional a que a UA foi submetida em 2007 e sobre a qual a entidade avaliadora (*European University Association*) deixou uma recomendação clara – a necessidade de reforçar os mecanismos de garantia da qualidade.

Partindo desta diretiva, à semelhança dos que se passou noutros países da Europa, a UA decidiu desenvolver um sistema interno de garantia da qualidade que fosse capaz, para além de perceber qual a posição em que se encontra, no que respeita aos processos de avaliação, fosse capaz de obter mecanismos que garantissem a melhoria contínua dos processos internos de funcionamento da instituição. Em consequência do Programa de Avaliação dos Cursos que foram discutidos e aprovados nas estruturas organizativas próprias da UA (IFIU, IFPG, Conselho Pedagógico e Reitoria) a UA definiu *standards* de qualidade para as formações de 1º e 2º ciclos. Estes *standards* ficaram explícitos nas regras para a criação de cursos; para a alocação de recursos (docentes e infraestruturas); no regulamento de estudos; no calendário escolar e na constituição do *dossier* pedagógico.

Para que a implementação de um sistema de garantia de qualidade fosse uma realidade, foram criados alguns organismos que apoiaram na prossecução de algumas atividades, na aplicação das normas apoiados por dois Gabinetes: *GAQAP (Gabinete de Qualidade, Avaliação e Procedimentos)* e *GAGI (Gabinete de Gestão de Informação)*.

O *GAQAP* apoia a componente de normas, enquanto o *GAGI* é responsável pela gestão de todo o sistema de informação e pela produção de indicadores. Este sistema suporta a recolha de dados de forma *standard* e eficiente. O *GAQAP* e o *GAGI* dependem diretamente do Vice-Reitor para a Qualidade. Os indicadores necessários para suporte aos processos internos de qualidade são produzidos pelo *GAGI* a partir do sistema de informação integrado. Este sistema tem vindo a ser desenvolvido internamente de acordo com as necessidades da UA estando a ser usado cada vez mais nos processos de tomada de decisão, no âmbito de cada área funcional. Em relação à atividade de ensino/aprendizagem, a UA monitoriza as três fases fundamentais do processo educativo, nomeadamente: o acesso; caracterização dos estudantes que entram nos cursos da UA; o processo de aprendizagem, definindo o modo como os cursos são lecionados; e a saída, caracterizando os alunos que deixam a UA.

Para recolher informação em todas estas fases a UA, (através do *GAGI*), lança regularmente inquéritos *on-line* aos quais os estudantes, ex-estudantes e docentes são solicitados a responder. Os inquéritos *on-line* usados são os seguintes:

- ✓ **Inquérito aos alunos do primeiro ano** (anual) permite recolher informação sobre a imagem dos cursos da UA nas escolas secundárias, sobre a origem dos estudantes e a sua motivação por escolherem a UA, e sobre a sua qualidade, registando a sua posição no ranking nacional de acesso;
- ✓ **Inquérito aos alunos sobre os ECTS** (anual) permite medir o esforço, e tempo, despendido pelo aluno em cada unidade curricular;
- ✓ **Inquérito semestral ao aluno** (semestral) cobre todas as unidades curriculares de cada semestre e pretende obter informação sobre as atividades letivas, segundo a perspetiva do aluno;
- ✓ **Inquérito aos docentes** (anual), cobre todas as unidades curriculares que foram lecionadas por cada docente e pretende obter informação sobre as atividades letivas, na perspetiva do docente;
- ✓ **Inquérito aos ex-alunos** (anual) realizado em colaboração com a Associação de Antigos Alunos (AAAUA), recolhe informação sobre a empregabilidade, ou seja, tempo que mediou desde a formação académica até à obtenção do primeiro emprego, adequação da formação obtida na UA face ao desempenho profissional, recolha de dados pessoais como: área de residência, vínculo laboral.

O modelo que estamos a apresentar caracteriza-se por ser um Modelo em Pirâmide, no qual os alunos e docentes partilham interesses comuns, devendo promover o envolvimento e procurando o comprometimento de todos os atores no sentido da melhoria contínua dos processos internos de ensino-aprendizagem. Constituem-se como um pilar fundamental para os Sistemas de Garantia da Qualidade. Este modelo em pirâmide parte de uma base da estrutura – as unidades curriculares (*UC*), passando pelo Cursos e Unidade orgânica (departamento) até a um nível da instituição como um todo (*Universidades/ IES*). Este sistema de garantia da qualidade pressupõe a existência de um subsistema para a Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares (*SUBGQ\_UC*), e que tem por objetivo a melhoria

continua do funcionamento de cada unidade curricular. Este *SubGQ-UC* prevê a análise do funcionamento de cada unidade curricular a partir de duas fontes de informação:

- auscultação dos atores intervenientes no processo de ensino/aprendizagem (os alunos, os docentes e responsáveis pelas unidades curriculares e as comissões de curso);
- informação proveniente do sistema informático *PACO (Portal Académico Online)*, que é responsável pela recolha e pelo fluxo de informação que suporta toda a atividade letiva da instituição.

Este sistema passa como já foi referido, pela auscultação dos principais atores (estudantes e docentes), por considerar-se os estudantes como elementos-chave das Instituições de Ensino Superior, sendo um dos grupos (institucionais e sociais) mais interessados na sua qualidade (Wiberg 2006 cit in Stensaker, 2008). Quando se implementa um sistema com esta dimensão devemos ter sempre uma atitude crítica e reflexiva por forma a podermos identificar as limitações das escolhas metodológicas que fazemos. A identificação de pontos críticos é sempre tida em conta no âmbito dos processos de qualidade que foram postos em prática na UA, nomeadamente no processo de ensino/aprendizagem, na investigação e nos procedimentos administrativos. Todos estes processos de qualidade usam instrumentos transversais, tal como já foi referido, nomeadamente a LegUA e o sistema de informação integrado.

Os processos de qualidade no Ensino/aprendizagem são geridos através dos Institutos (IFIU e IFPG) que coordenam e monitorizam a organização e resultados dos cursos, central e localmente através dos Diretores de Curso. Assim, estes acabam por ter um papel fundamental, pois são responsáveis por assegurar o bom funcionamento dos cursos (coordenação dos programas das unidades curriculares, processos de avaliação, compilação da informação relacionada com a unidade curricular, resolução de problemas ocasionais). Por conseguinte, considerarmos que estes possuem uma visão muito global do que se passa numa licenciatura, sendo por isso, capazes de avaliar o seu funcionamento de uma forma mais informada. O desenvolvimento de um sistema de informação integrado revelou-se um contributo muito importante para o desenvolvimento dos processos de qualidade na atividade

de ensino/aprendizagem. O sistema de informação (*PACO*) é usado para registar dados como o programa das unidades curriculares, sumários, presenças dos alunos, horários, calendário de exames, horas de contacto dos docentes, indicadores de desempenho, etc., disponibilizando imediatamente toda esta informação a alunos, docentes e outros atores relevantes, reforçando, assim, os mecanismos de qualidade. As unidades curriculares e docentes são objeto de procedimento interno de avaliação, sob a forma de inquérito *online* preenchido pelos respetivos alunos conforme foi mencionado. O resultado destes inquéritos é enviado aos Presidentes dos Conselhos Diretivos dos Departamentos, aos Diretores de Curso e aos docentes para serem tomados em consideração.

Os diretores de curso são informados pelo GAGI relativamente aos resultados dos inquéritos para que estes possam mais facilmente identificar áreas problema e contribuir para a sua solução. Os diretores de curso também têm a função de coordenar as comissões de curso, que são constituídas por representantes dos alunos do curso e dos docentes envolvidos no curso. A participação dos estudantes na implementação da avaliação transformou – se desde meados da década de 1990, numa “prática” relativamente comum ao nível dos sistemas avaliativos de vários países da Europa. Assim, quando construímos esta investigação privilegiámos os estudantes como elementos fundamentais na promoção da qualidade dos cursos de 1º ciclo e, em particular no Curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro. Consideramos extremamente pertinente “ouvir” os docentes e diretor de curso, pois partimos sempre da premissa de que seria fundamental triangular a informação que iríamos recolher cada um destes “atores” perceciona o curso sob prismas completamente diferentes, apresentando uma grande riqueza de opiniões. Acima se tudo, considerámos, que este processo de promoção da qualidade possa ser levado a cabo por equipas que possam dentro da realidade de cada curso e departamento, e de forma informada, desenvolver mecanismos de monitorização e avaliação. No próximo Capítulo iremos apresentar a licenciatura de Educação Básica para justificar este estudo como um estudo de caso. Serão ainda apresentadas as opções metodológicas e a forma como desenvolvemos todo o estudo empírico.



# Estudo Empírico

---





# Capitulo III

---

## Metodologia do Estudo

### 3.1- Contextualização e objetivos do Estudo

Procuramos anteriormente apresentar os contornos assumidos pelo quadro teórico que suporta a presente investigação. A abordagem metodológica está centrada sobretudo nos testemunhos dos principais atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, relativamente à avaliação e aos processos de monitorização. Deste modo e tomando por referência os principais contributos teóricos podemos articular dois contributos que consideramos mais relevantes. O primeiro recorre a conceitos e noções, num quadro nacional e internacional da avaliação das instituições de ensino superior, e um segundo quadro que se relaciona com os processos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior.

Assim, para além da revisão e análise crítica da literatura que permitiu a construção e discussão do problema desta investigação, participamos na análise de alguns inquéritos produzidos por um Grupo de Acompanhamento, com vista a monitorizar a licenciatura em Educação Básica, o que nos permitiu precisar melhor alguns contornos relativos à investigação no que concerne à abordagem metodológica a utilizar. No entanto, e apesar da nossa participação no tratamento de dados dos inquéritos recolhidos por este grupo de acompanhamento, consideramos que em termos de dados recolhidos, estes não foram relevantes para que tivessem que ser mobilizados nesta investigação. O seu maior contributo foi caracterizar do ponto de vista social e académico os estudantes da licenciatura em educação básica, a perceção que estes tinham do processo de Bolonha, e a própria estrutura desta nova licenciatura reestruturada à luz dos conceitos de Bolonha. A avaliação semestral efetuada por este grupo de acompanhamento focava apenas aspetos relacionados com o processo de ensino aprendizagem, foco que não se revelou de interesse para esta investigação. Desta forma a não inclusão de dados relativos a este processo de monitorização, foi uma opção informada, dado que não possui quaisquer dados sobre a qualidade da licenciatura, nem sobre o futuro da avaliação da mesma.

*“A 15 de Julho de 2007, foi institucionalizado o Grupo de Acompanhamento da LEB com a justificação de que “os desafios que se colocam à implementação desta nova Licenciatura no seguimento da Declaração de Bolonha justificam um acompanhamento sistemático e organizado de natureza formativa e investigativa”. As funções definidas para o grupo foram as seguintes: a) envolver os docentes do Curso na organização de atividades de ensino e de avaliação, adequadas às lógicas subjacentes ao novo currículo; b) criar condições aos alunos que contribuam para a compreensão do seu papel como gestores da sua própria aprendizagem; c) monitorizar e estudar a implementação curricular da Licenciatura em Educação Básica” (in Relatório do Grupo de Acompanhamento, pág.17).*

O relatório produzido por este grupo de acompanhamento serve para justificar opções/decisões tomadas no que respeita às unidades curriculares consideradas relevantes, nesta nova licenciatura, procedendo a uma caracterização geral da mesma, ao nível das unidades curriculares e expectativas dos estudantes face à nova licenciatura. Existe também em termos de monitorização um foco na utilização de tutorias. Consideramos também, que apesar de ter sido um objetivo deste grupo de acompanhamento, no relatório, fazer uma abordagem por forma a poder-se apontar caminhos de melhoria da qualidade, apenas os docentes abordaram esta temática tal como é apresentado na tabela:

**Quadro 5 - Resultados do Questionário aos docentes de balanço do 2º semestre 2007/08.) (In Relatório de Acompanhamento - 2009)**

Temática	Apreciações
Desenvolvimento das competências	Satisfação; consideram que as competências foram desenvolvidas, mas salientam a dificuldade em avaliar o grau de desenvolvimento das mesmas

<p>Aprendizagem centrada no Aluno</p> <p>Metodologias de trabalho adotadas</p> <p>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição/explicação das temáticas;</li> <li>- Resolução de problemas, com valorização de diferentes formas de resolução (<i>CM II</i>);</li> <li>- Escolha, pelos alunos, dos temas dos trabalhos e dos contextos de prática (<i>EEM</i>);</li> <li>- Realização de exercícios de aplicação (<i>ADL</i>);</li> <li>- Análise de produções linguísticas de crianças (<i>ADL</i>);</li> <li>- Trabalho em grupo</li> </ul>
<p>Organização e funcionamento das OTs</p>	<p>Momento de monitorização do trabalho de campo.</p> <p>Pouca adesão dos alunos (exceção em <i>ADL</i>, que regista cerca de 40% de participação).</p>
<p>Operacionalização do espírito de Bolonha</p>	<p>Turmas muito grandes.</p> <p>Necessidade de ajudar os alunos a aperfeiçoar competências de pesquisa e observação da realidade.</p> <p>Necessidade de repensar as OTs, para as potencializar.</p>
<p><b>Melhoria da qualidade</b></p>	<p>Turmas mais pequenas.</p>

	<p>Não existência de dias sem aulas (os alunos não vêm à UA).</p> <p>Necessidade de estrutura de apoio para o contacto com diferentes instituições educativas, no âmbito das UCs.</p> <p>Maior acompanhamento e monitorização dos alunos.</p>
--	---

Este estudo teve objetivos muito claros, por um lado construir um referencial de monitorização de cursos no ensino superior, com o foco na promoção da qualidade e da avaliação, objetivo que acabou por ser ampliado dado que acabamos por propor um modelo de avaliação de cursos no ensino superior.

Seguindo a orientação do quadro conceptual que construímos, pretendemos no presente capítulo explicitar a forma como os *"testemunhos"* dos estudantes, direção do curso e professores da licenciatura em educação básica do 1º e 2º anos desta licenciatura, foram empiricamente abordados.

O desenho investigativo adotado e os traçados epistemológicos dão consistência e coerência ao longo dos capítulos que fomos construindo. Todavia, uma investigação tal como refere *Quivy & Campenhoudt (1992)*, *"é por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica"* (p.29).

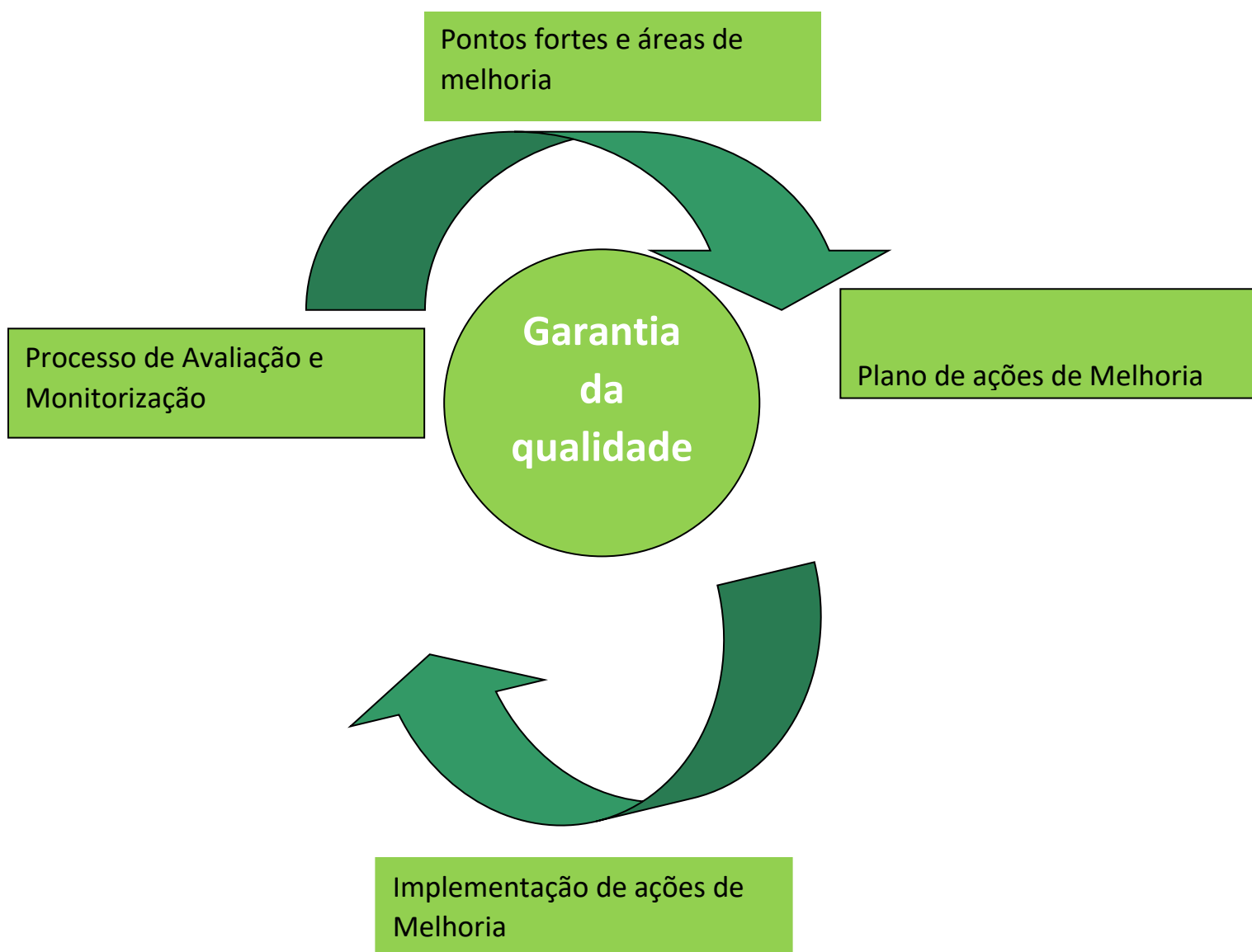
Como foi mencionado na introdução desta investigação, foi nossa intenção construir um referencial de monitorização e avaliação de cursos do 1º ciclo como forma de melhoria continuada da sua qualidade. Assim, pretendemos responder com esta investigação às seguintes questões fundamentais:

*- De que forma podemos construir um referencial de Avaliação e monitorização que possa efetivamente promover/garantir a qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior?*

*-Que critérios emergem efetivamente desta monitorização e que possam servir de indicadores a este processo?*

Acreditamos partindo da literatura de referência que os processos de avaliação e monitorização são meios privilegiados na promoção da qualidade no Ensino superior, dado que permitem perceber o que pode ser melhorado no interior dos processos, e servir de meio para a formulação de um plano de ação de melhoria devidamente monitorizado.

Estas ações de melhoria, poderão dar lugar a um novo ciclo de avaliação e monitorização, que poderá ser repetido continuamente tal como ilustramos na *Figura nº3 ("Ciclo de Avaliação e Monitorização no processo de melhoria da qualidade")*.



**Figura 3 - "Ciclo de Avaliação e Monitorização no processo de melhoria da qualidade"**

Iremos fazer uma breve caracterização da licenciatura em Educação Básica; abordar a tipologia de estudo (estudo de caso) e fazer uma breve descrição dos participantes instrumentos e procedimentos.

### 3-2 - Caracterização da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro

A licenciatura em Educação Básica integra-se no 1º ciclo do chamado Processo de Bolonha, tendo por base os Decretos-*Lei nº 74/2006 de 24 de Março e nº 43/2007 de 22 de Fevereiro*. Registada em 3 de Julho de 2007 (registo R/B-Cr 416/2007), teve o seu início no ano letivo de 2007-2008, caracterizando-se por ser uma licenciatura abrangente com um perfil de formação com uma via de empregabilidade em contextos diversificados e com acesso a uma especialização num segundo ciclo de estudos, tal como foi referido no Relatório do Grupo de Acompanhamento desta licenciatura em 2009:

*“Um perfil de formação abrangente, correspondente a um 1º ciclo de Bolonha de “banda larga” que tem em vista, por um lado, uma via de empregabilidade com desempenho de funções a exercer em contextos diversificados e, por outro lado, o acesso a diferentes especializações de 2º ciclo no âmbito da educação pré-escolar e do ensino do 1º e 2ºCE”* (In relatório do Grupo de Acompanhamento, 2009, p 17).

Esta licenciatura tem características específicas que a distinguem do perfil de formação das licenciaturas em ensino do 1º ciclo e dos educadores de infância, dado que a formação desenvolve-se segundo 5 grandes descritores (descritores de Dublin) ao longo de 6 semestres. Estes descritores são: *conhecimento e compreensão; conhecimento aplicado; avaliação e análise crítica; comunicação; autonomia e parceria na aprendizagem*. Todas estas características acima mencionadas pressupunham objetivos muito específicos para esta Licenciatura em Educação Básica, entre os quais se podem referir: proporcionar uma base sólida de conhecimentos e competências em diferentes áreas de intervenção; possibilitar o desenvolvimento de um perfil de formação com empregabilidade em contextos educativos formais e não-formais; assegurar um perfil de formação orientado para o desenvolvimento de projetos e recursos educativos; proporcionar uma formação suscetível de aprofundamento compatível com a profissionalização num dos quatro domínios previstos no *Decreto-Lei 43/2007*.



A *LEB* foi assim orientada segundo determinados princípios:

*“perfil de formação abrangente, com valorização de conhecimentos no domínio dos conteúdos (científico, humanístico, tecnológico e artístico); orientação para o desempenho de funções educativas em contextos diversificados, baseado em competências técnicas, humanas, críticas e reflexivas; conceptualização do papel da educação relativo às grandes questões e valores que afetam e orientam a humanidade; reconhecimento dos contributos das várias áreas disciplinares para a intervenção educativa; fundamentação da prática educativa na investigação educacional; atenção à criação de uma cultura de ética; valorização da iniciação à prática profissional como contexto de consciencialização das competências desenvolvidas e a desenvolver; abordagem sócio construtivista; formação em ambiente cultural rico em experiências diversificadas; desenvolvimento de uma atitude, autonomizante e, simultaneamente, colaborante, de formação ao longo da vida”* (in Relatório do Grupo de Acompanhamento 2009. p 23).

Todos estes princípios orientadores partem de uma leitura específica dos objetivos para os quais esta licenciatura foi à-priori orientada. A licenciatura em Educação Básica, e tal como é referido no Relatório do Grupo de Acompanhamento da LEB (2009), teve sempre contornos específicos no que respeita à sua génese, visto que por um lado, *poderia ser “visto”* como uma espécie de substituto das anteriores Licenciaturas em Educação de Infância e em Ensino do 1º Ciclo de educação Básica (CEB). Por outro lado, apresentava-se como um curso de *“banda larga”*, não profissionalizante, sem saídas profissionais evidentes, embora com abertura para a posterior profissionalização na educação para as faixas etárias correspondentes aqueles níveis de ensino, a que agora se adicionava a faixa dos 10 aos 12 anos (2º CEB).

A esta profissionalização/especialização só têm acesso os alunos que se candidatarem ao segundo ciclo de estudos (mestrado), dado que este curso não possui mestrado integrado, contrariamente ao que acontece noutras licenciaturas.

### 3.2.1- Reestruturação do Curso de Educação Básica na UA

A proposta inicial feita pelo Grupo de Missão foi inviabilizada devido à publicação do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, visto que na proposta inicial o mestrado estava integrado na licenciatura. Assim, e por falta de enquadramento legal, este grupo teve necessidade de proceder a alterações significativas:

- *“licenciatura (180 ECTS) não profissionalizante, mas com forte orientação profissional, já configurada para prosseguimento de estudos profissionalizantes a nível do 2º ciclo numa das seguintes áreas: educação pré-escolar; ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; ensino do 1º e 2 Ciclos do Ensino Básico<sup>3</sup>;*
- *conformidade com as orientações legislativas ao nível dos planos de estudo, respeitando as áreas de formação definidas e respetivos pesos: formação educacional geral (15 a 20 ECTS); áreas de docência (120 ECTS); didáticas específicas (15 a 20 ECTS); iniciação à prática profissional (15 a 20 ECTS);*
- *obrigatoriedade de distribuição dos 120 ECTS da área de docência por disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões;*
- *obrigatoriedade de atribuição de 48 ECTS para formação educacional geral, didática e iniciação à prática profissional. A leitura destas determinações enquadradoras permite compreender por que tiveram de cair por terra duas das ideias centrais que presidiam à proposta inicialmente apresentada pelo Grupo de Missão”* (in Relatório da Comissão de Acompanhamento, 2009, 21).

Esta proposta apresentada para esta licenciatura tinha como objetivo construir um percurso de especialização iniciada no 1º ciclo de formação, ao qual correspondiam 145 ECTS pela legislação, mais 30 ECTS na área de Educação e Didática, por se considerar insuficientes os valores mínimos exigidos pela legislação nestas áreas. Deste modo, e segundo o relatório<sup>11</sup> supracitado:

---

<sup>11</sup> Ver Anexo nº I – Relatório de Atividade Desenvolvida pelo Grupo de Acompanhamento

*”ficaram efetivamente comprometidos 175 ECTS e só houve margem para dispor de 6 ECTS para colocar a uma opção”. Também era objetivo com esta reestruturação, “a realização de um projeto interdisciplinar forte, integrador, progressivamente construído. O projeto ficou, assim, reduzido a 18 ECTS distribuídos por duas Unidades Curriculares ao longo do 3º ano do curso” ” (in Relatório da Comissão de Acompanhamento, 2009 21)*

No entanto, existiram alguns constrangimentos que derivaram da publicação do Decreto - Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro que instituiu o ordenamento jurídico da formação de professores e que propunha:

*“Um 1º ciclo de Bolonha com formação em Educação Básica visando a qualificação de atores com funções educativas em contextos formais e não formais,” na lógica de uma “sociedade educativa em que tudo possa constituir uma ocasião para aprender”. (in Relatório de Grupo de Acompanhamento 2009, p.21)*

O perfil de competências definido visava a empregabilidade e o desempenho de funções em contextos educativos variados: escolas, espaços de Atividades de Tempos Livres (ATL), museus, bibliotecas, Organizações Não Governamentais (ONG), autarquias, sectores de turismo e viagens, centros de dia. Este 1º ciclo, não profissionalizante, daria acesso a formações de 2º ciclo orientadas para o exercício profissional, com especializações para o exercício docente nos atuais 1º e 2º CEB e uma orientação dirigida à lecionação colaborativa, em equipas de docência, ao longo de 6 anos (dos 6 aos 12 anos de idade) e educadores de infância que abrangia a faixa etária do 1 aos 5 anos de idade.

### 3.2.2- Organização Curricular e funcionamento do Curso

Assim, na proposta de currículo apresentada considerava-se um 1º ciclo de Formação Geral (Licenciatura) que contemplasse quer a via da empregabilidade, quer a via de prosseguimento de estudos a realizar num 2º ciclo - Mestrado, conducente à profissionalização. A componente comum a todos os alunos incluiria disciplinas básicas (Línguas, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Artes), bem como uma primeira abordagem educacional (disciplinas de Ciências da Educação e de Introdução à Didática). O percurso preparatório de uma especialização em Ensino a desenvolver no 2º ciclo de formação implicaria uma opção por parte dos alunos quanto à especialização que pretendiam realizar no 2º ciclo e consistiria num reforço de disciplinas dessa área de formação, através do qual estes terão acesso exclusivo a uma profissionalização numa das áreas, professores do 1º e 2º ciclos e educadores de infância. No plano de estudos desta licenciatura foi criado um espaço curricular designado por *Projeto Educativo* a desenvolver no último semestre do 3º ano e com um peso que nas várias propostas flutuou entre os 10 e os 30 ECTS e que se previa apoiado, ao longo do 2º e 3º anos por unidades curriculares no domínio da Didática das várias disciplinas básicas acima referidas, e também Saúde, Desporto e Lazer (*“Educação em...”* ou *“Projetos educativos em...”*).

No entanto, ao concretizar-se este plano curricular fez-se em função de quatro componentes de formação definidas no artigo 15º do Decreto-lei 43/2007:

*“área de docência (120 ECTS); formação educacional geral (20 ECTS); didáticas específicas (18 ECTS); iniciação à prática profissional (16 ECTS) unidades curriculares, na sua maioria obrigatórias e uma opcional, com 4, 6 e 8 ECTS. Os 3 primeiros semestres são compostos por 4 UC cada um, ao passo que os últimos 3 compreendem 5 UC, perfazendo-se um total de 30 ECTS/semestre”* (artigo 15º do Decreto-lei 43/2007).

Assim, e como tinha sido previsto no último ano desta licenciatura foi então criada uma unidade curricular "*Projetos de Intervenção Educacional*" integradora dos conhecimentos e das competências desenvolvidas ao longo da licenciatura. Esta unidade curricular pode também ser vista como potenciadora de empregabilidade, dado que os estudantes têm a possibilidade de entrarem em contacto com os diversos contextos em que podem desenvolver uma atividade profissional.

### 3.2.3- O processo de Monitorização no Curso de Educação Básica

O processo de Monitorização nesta Licenciatura assentou sobretudo no trabalho desenvolvido pelo Grupo de Acompanhamento. Assim, a 15 de Julho de 2007, por despacho conjunto dos Presidentes dos Conselhos Diretivos dos Departamentos de Didática e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação (Despacho nº 2/CD- 2007, foi institucionalizado um Grupo de Acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica (LEB). Este grupo de acompanhamento tinha como principais funções:

*”a) envolver os docentes do Curso na organização de atividades de ensino e de avaliação, adequadas às lógicas subjacentes ao novo currículo;*

*b) criar condições aos alunos que contribuam para a compreensão do seu papel como gestores da sua própria aprendizagem;*

*c) monitorizar e estudar a implementação curricular da Licenciatura em Educação Básica”.* (in Relatório do grupo de acompanhamento, 2009, p23)

Na génese deste grupo de acompanhamento esteve um outro grupo, o “*Grupo de Missão*” criado em Maio de 2005 no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa através do Despacho nº 2/ CD.05. Este grupo teve por missão:

*“Promover, desenvolver e acompanhar a nível departamental a implementação do processo de Bolonha”, nomeadamente “apresentar ao Conselho Diretivo do Departamento (...) uma proposta de reformulação curricular do atual curso de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”, tendo em atenção a eventual possibilidade de a formação poder vir a “contemplan os atuais 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico”.*

O referido "Grupo de Missão" constituiu-se, tal como referiu Alarcão (2006), como um grupo gestor de um processo de desenvolvimento curricular e profissional, dinamizador de diálogos argumentativo-construtivos, que ao gerar sinergias teve como objetivo organizar um currículo de qualidade que pudesse *“ser uma janela aberta para o futuro”*.

Em 2007, o grupo de acompanhamento da LEB promoveu, juntamente com a direção do curso, uma reunião de acolhimento aos estudantes, integrada nas atividades de integração da universidade. Estas atividades de integração incluíram: uma apresentação da nova licenciatura bem como os seus contornos curriculares, neste âmbito o grupo de acompanhamento teve como “função”, acompanhar, avaliar e monitorizar o curso.

Para isso, desenvolveram-se alguns instrumentos que permitiram fazer este acompanhamento/monitorização (questionários de avaliação de semestre e questionários de caracterização).

Com este acompanhamento dos processos, pretendeu criar-se um diálogo permanente entre os diferentes atores (docentes, estudantes e coordenação do curso), uma reflexão e uma procura conjunta de soluções, numa compreensão que se pretendeu profunda e que orientou a intervenção, no sentido de um reinvestimento permanente do conhecimento adquirido em função da melhoria da atividade pedagógica. Por conseguinte, esta monitorização pretendeu, acima de tudo, colocar a formação e os *“estudantes”* no centro das preocupações da instituição para, em *“tempo útil”*, responder às suas necessidades e dificuldades, e simultaneamente, apoiar os docentes no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Em suma, no âmbito das atividades deste Grupo foram realizados questionários semestrais específicos a docentes e alunos, entrevistas aos Representantes das turmas, à Diretora de Curso e à Coordenadora Pedagógica do Departamento Didática Tecnologia

Educativa (DDTE); foram efetuadas reuniões com docentes para preparação e balanço dos semestres e uma reunião final de balanço do ano letivo com os alunos.

Para cumprir com estes objetivos, no início dos anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009 os estudantes preencheram um inquérito pedagógico de caracterização<sup>12</sup> com perguntas abertas e fechadas. Assim, no que diz respeito às perguntas fechadas, estas tinham como objetivo caracterizar os estudantes do ponto de vista social e económico, interesses pessoais (cinema; musica; teatro; desporto; associações recreativas; viagens; participação na vida académica; etc.) bem como os seus conhecimentos (ao nível da língua materna oral e escrita e outras línguas oral e escrita, e outras formações). Os estudantes foram ainda questionados sobre os seus hábitos de estudo e de leitura e as áreas de formação do 12º ano. Nas perguntas abertas, este questionário tinha como objetivo perceber as razões pelas quais os estudantes escolheram esta licenciatura e a universidade de Aveiro, e perceber as expectativas que tinham em relação a esta nova licenciatura. Foram ainda questionados sobre o processo de Bolonha e as suas consequências para o ensino superior.

Este estudo surge de um cruzamento de interesses e da fusão de objetivos comuns entre o que pretendíamos investigar e o trabalho que já estava a ser desenvolvido pelo Grupo de Acompanhamento. Durante a 1ª edição do Curso de Educação Básica (anos letivos 2007/2008; 2008/2009 e 2009/2010), os estudantes tiveram a oportunidade de responder para além deste "*Questionário de Caracterização*" a um inquérito pedagógico semestral<sup>13</sup>, composto também por perguntas abertas e fechadas. Este questionário tinha como objetivo, encontrar indicadores sobre os graus de satisfação e entendimento em relação às diferentes unidades curriculares, às atividades de acolhimento da universidade e do curso, mas também aos métodos de trabalho adequados ao curso (*Blackboard*; apontamentos, bibliografia, orientação tutória, etc.). Com as perguntas abertas este questionário pretendia encontrar indicadores de satisfação em relação ao funcionamento da licenciatura em cada semestre e perceber as inquietações e sugestões na promoção e melhoria da qualidade do curso.

Estes dois questionários utilizados pelo "*Grupo Acompanhamento*" na monitorização do curso serviram-nos para perceber que em termos metodológicos talvez fosse melhor optar pelas entrevistas semiestruturadas, dado que depois de analisarmos os referidos

<sup>12</sup> Ver Anexo nº 2- Guião do questionário de Caracterização do Grupo de Acompanhamento da LEB.

<sup>13</sup> Ver Anexo nº 3 e 3a- Guião do questionário de Avaliação do 1º e 2º Semestre

questionários, verificámos que muitos dos estudantes não respondiam às perguntas que lhes eram colocadas.

### 3.3- Tipologia do Estudo – Estudo de caso / Amostra

A tipologia do estudo escolhida foi a tipologia "estudo de caso" pois esta investigação partiu de um caso "*o curso de educação básica da universidade de Aveiro*". Assim, o desenvolvimento de toda a investigação em termos empíricos teve por base esta licenciatura.

O estudo de caso é uma metodologia que possui diversas interpretações e definições, para *Ponte (1994)*, um dos principais objetivos de um estudo de caso é descrever e analisar, para *Fidel (1992)*, um estudo de caso tem como objetivo compreender um estudo e desenvolver teorias a respeito de um determinado fenómeno observado. Por outro lado, para *Guba & Lincoln (1994)* o objetivo de um estudo de caso é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar as relações existentes. Assumimos esta tipologia de investigação também porque esta pode assumir um carácter avaliativo tal como afirmou *Merriam (1998)*. Existem, outros autores que definem "*estudo de caso*" como um conjunto de métodos de pesquisa que estão em permanente interação (*Bell, 1989*) podendo este também assumir o carácter de investigação tal como afirma *Ponte (2006)*:

*“um estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”* (Ponte, 2006:2)

Esta investigação acaba por assumir contornos específicos por se ter centrado numa licenciatura recentemente reestruturada, onde não havia um passado, apenas um futuro. A



vantagem investigativa, colocou-se no fato desta abordagem ter sido a primeira que se realizou neste âmbito da avaliação e qualidade, os aspetos negativos, foram sem duvida a falta de conhecimento por parte dos estudantes quanto à licenciatura e as exigências dos docentes nas diferentes unidades curriculares devido à passagem para Bolonha.

Este estudo teve como participantes os alunos do 1º e 2º ano da licenciatura em educação básica dos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009, os docentes desta licenciatura e a diretora do curso.

Na recolha de informações relativas ao curso de Educação Básica no que respeita aos professores, consideramos que a nossa amostra deveriam ser apenas aqueles professores que participaram de forma direta ou indireta nos dois primeiros anos desta licenciatura depois de reformulada à luz dos conceitos de Bolonha. Esta opção, deveu-se ao facto destes terem participado nas reuniões do grupo de acompanhamento, responsável pela monitorização desta licenciatura, desenvolveu e na qual, foram debatidos diversos aspetos relacionados com a licenciatura e com os instrumentos de avaliação que foram continuamente utilizados, consideramos por isso, que estes estariam devidamente informados quanto à avaliação que foi feita nestes dois primeiros anos, estando assim, mais informados para responder às questões que desenvolvemos no questionário que produzimos. A participação dos professores mesmo assim, não foi total, mas teve uma taxa de respostas que rondou quase os 80% com um total de sete respostas, nas nove unidades curriculares existentes ao longo dos dois semestres. Consideramos que as nossas vivências influenciam bastante a forma como percebemos o mundo que nos rodeia e a forma como avaliamos. Assim, entendemos que deveríamos recolher algumas informações sobre os estudantes entrevistados, por forma a traçar um perfil, mas também as representações que têm das temáticas em estudo. Assim, dos onze estudantes entrevistados dez estudantes eram do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo que as idades estavam compreendidas entre os 20 e os 31 anos. Os estudantes tiveram um percurso diversificado, sendo que cinco vêm da área das Ciências Sociais e Humanas – Humanidades; cinco vêm da área das Ciências e Tecnologia - Científico Natural, e um do curso tecnológico de Ação Social. Esta diversidade de áreas de formação trouxe leituras completamente diferentes no que respeita às unidades curriculares, o que se traduziu por vezes numa avaliação menos positiva no que respeita a algumas unidades curriculares, tais como História, Matemática e Ciências, isto em função

do grau e importância, atribuídas a cada uma destas unidades curriculares. Relativamente à participação dos estudantes na vida académica, todos admitiram participar na vida académica sendo que a componente lúdica é a mais valorizada pelos estudantes, ou seja, participam todos mais em atividades de integração e menos em atividades de aprofundamento do conhecimento nas diversas áreas. A Amostra deste estudo no que se refere aos estudantes, foi um dos pontos negativos desta investigação dado que no ano letivo de 2007/2008 estiveram inscritos e a frequentar esta licenciatura 97 alunos, dos quais apenas 11 aceitaram ser entrevistados no âmbito desta investigação, facto que se deveu sobretudo à não obrigatoriedade de participação no estudo, mas também por estarem a frequentar o último ano da licenciatura, estando por isso, ocupados com trabalhos e sobretudo com a unidade curricular projetos de intervenção educacional.

### **3.4- Instrumentos utilizados e Procedimentos de investigação**

#### **3.4.1 Instrumentos Utilizados**

Dos vários instrumentos de recolha de informação suscetíveis de serem usados no contexto da análise qualitativa, seleccionámos a entrevista como o instrumento que melhor se adequou para questionarmos os estudantes desta licenciatura e a diretora do curso. No que respeita aos docentes, optamos pelo inquérito por questionário online, dada a dificuldade em agendar momentos de entrevista.

As entrevistas permitiam, segundo a literatura de especialidade obter dados mais completos e aprofundados sobre o tema em estudo e promover o contacto direto com os atores a entrevista surge, igualmente, como um instrumento ideal na recolha das perceções, motivações, ações e atitudes que estes atores detêm em relação a um determinado “objeto social” - neste caso avaliação e monitorização de cursos (Best & Kahn, 1989; Silverman, 2001).

Não podemos no entanto, deixar de referir que em termos metodológicos utilizámos diversos meios de recolha de informação e diversas fontes documentais que nos auxiliaram a interpretar a informação recolhida, a justificar as opções que tomámos ao longo da investigação e a fundamentar o estudo. Consultámos diversas fontes das quais destacamos:

- Documentos legislativos (nacionais)
- Documentos institucionais e de instituições de relevância e referência para o estudo (OCDE; IIE; UNESCO; ENQA; IFIU; IFPG; A3ES; UNESCO);
- Dissertações;
- Atas de conferências;
- Livros;
- Revistas;
- Artigos de opinião.

No seu conjunto, todas estas fontes permitiram fazer um levantamento de alguns indicadores que, por sua vez, facilitaram a compreensão e construção do estudo empírico, bem como, a construção dos instrumentos de investigação (entrevistas e inquéritos por questionários).

Assim, consideramos que esta abordagem investigativa é de cariz qualitativo. Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) *“a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências”*(p.47).

### 3.4.2- Procedimentos de investigação

As técnicas de recolha de dados basearam-se na *entrevista semiestruturada*<sup>14</sup> e no inquérito por *questionário*<sup>15</sup>, apesar de as técnicas se distinguirem no tipo de abordagem e proximidade em relação aos entrevistados, a análise em ambos os casos foi de carácter qualitativo visto que o *inquérito por questionário* teve apenas perguntas abertas. Atendendo uma vez mais à especificidade do nosso objeto de estudo e ao seu enquadramento teórico e conceptual o que se enquadrava mais na tipologia do estudo e nas opções metodológicas escolhidas eram as entrevistas de formato *semiestruturado* por considerarmos iria mais ao encontro das características particulares da nossa investigação. Isto porque as entrevistas de formato semiestruturado permitiram-nos orientar o discurso dos entrevistados para a abordagem da temática do estudo e ao mesmo tempo, deu-nos alguma liberdade e flexibilidade para que os estudantes entrevistados pudessem desenvolver as suas ideias e interpretações, com base nos seus próprios quadros linguísticos e mentais (Quivy & Campenhoudt 1992).

Com o recurso ao uso de entrevistas, tivemos como principal objetivo analisar e compreender as diferentes conceções dos estudantes e diretora de curso no que se refere à avaliação dos cursos e sua monitorização, mas também, por via dos seus discursos e opiniões, perceber o que consideram fundamental, para promover a qualidade das Instituições de Ensino superior, com particular relevância o Curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro.

Para este efeito, elaboramos um guião de entrevista composto por questões abertas e semiestruturadas, que procuraram servir como estímulo ao discurso dos estudantes e diretora de curso sobre as questões da avaliação, monitorização e qualidade no ensino superior. No que diz respeito ao tratamento e interpretação dos dados recolhidos, optámos como já referimos, por uma abordagem metodológica que deu mais ênfase ao conteúdo para que a leitura e interpretação dos dados também fosse a melhor possível. Seguimos deste modo, uma estratégia mais construtivista dado que foi muito valorizada a interação com os estudantes durante a entrevista o que nos permitiu fazer interpretações mais profundas não

---

<sup>14</sup> Ver Anexo nº 5 – Guião de entrevista feita aos estudantes da LEB no ano letivo de 2009/2010

<sup>15</sup> Ver Anexo nº 6 – Guião do inquérito por questionário feito aos docentes da LEB

só no que se refere ao seu conteúdo, mas também quanto à forma como estes expuseram as suas ideias. Apesar de assumirmos esta postura construtivista tivemos necessidade de introduzir critérios para minimizarmos possíveis enviesamentos das entrevistas e garantir a validade dos dados que recolhemos. Estes critérios materializaram-se numa cuidada estruturação do guião das entrevistas, com base na revisão da literatura e na ponderada aplicação do mesmo. Construámos dois guiões de entrevista, um para os estudantes e outro para a diretora de curso.

#### 3.4.2.1- A entrevista aos estudantes

Assim, no que respeita à entrevista realizada aos estudantes, a estrutura deste Guião integra duas partes distintas. A primeira parte, com informações destinadas à recolha de informação sociodemográfica, académica e institucional da população da amostra, e a segunda parte com questões organizadas em seis grupos temáticos por forma a obter informações, opiniões e significados dos estudantes em relação aos processos de garantia da qualidade em geral e em relação à avaliação e monitorização dos cursos de educação básica em particular.

O primeiro grupo temático "*A ESCOLHA DO CURSO DE LEB - EXPECTATIVAS*" é composto por questões que pretendem mostrar a relação dos estudantes com esta nova licenciatura de Educação Básica, ao mesmo tempo que pretende mostrar o grau de motivação dos mesmos. O segundo grupo temático "*A AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DA LEB*", possui diversas questões relativas a um processo de avaliação e monitorização organizada pelo grupo de acompanhamento existente durante os dois primeiros anos desta licenciatura (2007-2009) mas também da avaliação realizada anualmente pelo conselho pedagógico da universidade de Aveiro, mediante as quais os estudantes puderam não só refletir sobre o processo em si como também dar algumas sugestões de melhoramento nestes processos. No terceiro grupo temático "*O PROCESSO DE BOLONHA*" pudemos perceber de que forma os estudantes percecionavam o processo de Bolonha e todas as mudanças/transformações que este teve na reorganização curricular desta nova licenciatura. O quarto bloco temático "*AVALIAÇÃO DO CURSO DA LEB*" é composto por questões cujo objetivo é perceber que tipo de conhecimento os estudantes têm sobre a avaliação de cursos no Ensino superior e de que forma avaliam esta licenciatura.

O quinto Bloco temático "*PROMOVER A QUALIDADE DA LEB*", teve várias questões relacionadas com as perceções dos estudantes face aos meios/formas de promover a qualidade numa licenciatura. No último bloco temático "*PROJETOS PARA O FUTURO*" constituído por duas questões que tiveram como objetivo despoletar o discurso dos estudantes em relação ao seu futuro nas diversas opções que lhes são dadas à partida por esta Licenciatura.

Como esta entrevista era semiestruturada, por vezes as questões não eram colocadas pela ordem do guião, (até porque, este não existia fisicamente). Pretendeu-se com esta opção criar um diálogo interativo com os entrevistados.

Como acontece em diversas investigações, a operacionalização das entrevistas, neste estudo, não foi sempre igual, teve alguns constrangimentos (interrupção das entrevistas por terceiros, mudanças de espaço, etc).

No início de cada entrevista foi precedido por uma breve introdução sobre os objetivos da mesma e o tema geral do estudo, bem como uma apresentação geral da investigadora. Aproveitou-se também para solicitar aos entrevistados a necessária autorização para proceder à gravação da entrevista e garantir o anonimato da sua identidade e a confidencialidade da informação recolhida. Este é considerado um princípio ético no contexto de qualquer investigação, mas para nós foi também uma garantia de que este anonimato e confidencialidade, ajudou a ‘libertar’ o discurso dos entrevistados e, deste modo, evitar também que fosse estruturado de acordo com um conteúdo julgado como o ‘desejável’ ou ‘expectável” no que respeita aos objetivos desta investigação.

Entrevistámos os representantes dos estudantes do 3º ano da 1ª edição do curso de Educação Básica por estes possuírem, enquanto representantes eleitos pelos colegas, um olhar mais informado sobre todas as atividades de monitorização desenvolvidas durante os três anos da Licenciatura e também uma visão sobre os aspetos que consideram que poderiam ser melhorados na licenciatura, dado que participaram nas reuniões com os docentes e com a direção do Curso. Estas primeiras entrevistas também serviram para melhorar alguns aspetos do guião da entrevista. No entanto, não as podemos assumir como entrevistas piloto, pois o guião em nada diferiu dos restantes estudantes, diferenciando-se apenas na análise realizada.

As entrevistas aos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica<sup>16</sup> foram fundamentais para esta investigação, pois consideramos que os estudantes como principais atores do processo de ensino aprendizagem teriam que ter um papel na construção do referencial a que nos propusemos. Assim, levá-los a refletir sobre diversos aspetos relacionados com a licenciatura, desde as suas expectativas, à forma como a licenciatura e as unidades curriculares estavam estruturadas mostrou -se de grande relevância para a investigação.

Estas entrevistas permitiram-nos ainda perceber de que forma funcionou o trabalho realizado pelo grupo de acompanhamento no que diz respeito à avaliação feita ao funcionamento da licenciatura (expectativas dos estudantes face à licenciatura; avaliação das atividades de acolhimento realizadas aos estudantes do 1º ano da 1ª edição; avaliação das unidades curriculares).

---

<sup>16</sup> Ver Anexo nº 7- Guião de entrevista feita aos estudantes do 3º ano da 1ª Edição

### 3.4.2.2- Entrevista à diretora de curso

Entrevistámos também a diretora do Curso<sup>17</sup> (Professora Doutora Ana Isabel Andrade) no sentido de conhecer e perceber o que foi feito em termos de avaliação e monitorização no curso de Educação Básica; perceber quais os objetivos e os moldes em que esta monitorização foi feita; identificar as principais dificuldades sentidas ao longo do funcionamento do grupo de acompanhamento no que respeita à direção deste curso, perceber, de que forma foi planeado o trabalho desenvolvido com os estudantes em torno a avaliação da licenciatura; identificar os resultados da monitorização conseguidos pelo grupo de acompanhamento do Curso de Educação Básica, como forma de encontrar possíveis caminhos para a melhoria do processo de avaliação e monitorização do Curso.

O guião de entrevista à diretora do Curso estruturou-se segundo três grupos temáticos. O primeiro grupo temático "**O processo de Avaliação e monitorização de LEB desenvolvido pelo Grupo de Acompanhamento**", foi constituído por quatro questões que pretendiam entender quais os objetivos do trabalho desenvolvido pelo grupo de acompanhamento da LEB (2007-2009) e perceber de que forma esse trabalho foi realizado e os impactos que teve no funcionamento desta licenciatura.

O segundo bloco temático "**Os processos de promoção da qualidade no Ensino superior**", foi constituído por quatro questões que tiveram como objetivo perceber de que forma a diretora de curso (docente desta licenciatura) entendia os processos de qualidade e o que considerava fundamental para promover essa qualidade nos cursos de ensino superior e na licenciatura de educação Básica. O terceiro e último bloco temático "**A direção do curso**" teve duas questões, com o objetivo de perceber as dificuldades que sentiu enquanto diretora de um curso acabado de ser reformulado.

### 3.4.2.3- Inquérito por questionários aos docentes

No que respeita aos docentes, tivemos que optar por um outro instrumento de recolha de informação, assim, e para facilitar o envio e receção das respostas, construímos um inquérito

---

<sup>17</sup> Ver anexo nº 8 - Guião de entrevista feita à diretora de Curso



por questionário com respostas abertas de análise qualitativa que enviámos a todos os docentes que lecionaram no 2º ano da 1ª edição desta licenciatura. Este inquérito foi feito através de email, e respondido através da mesma via. Este questionário foi construído com perguntas abertas por forma a dar liberdade aos docentes de poderem responder refletidamente às questões que lhes eram colocadas.

O inquérito é uma das técnicas de investigação mais utilizadas, pois permite obter informação sobre determinado fenómeno através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões e perceções. No caso desta investigação foi feita de forma indireta - via *email*. Este inquérito por questionário tinha três perguntas abertas e pretendeu auscultar os docentes desta licenciatura que participaram nas atividades realizadas pelo Grupo de Acompanhamento durante os anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009 e teve como principal objetivo perceber como os docentes avaliaram o processo de avaliação e monitorização desenvolvido por este grupo de acompanhamento e respetivas atividades desenvolvidas, mas também perceber a pertinência da continuidade destas atividades num processo de avaliação e monitorização a ser desenvolvido. Consideramos também como objetivo deste questionário, auscultar os docentes quanto a meios de promover a qualidade de uma licenciatura e procurar indicadores /referentes para construirmos o referencial de avaliação a que nos propusemos.

### 3.5- Análise de conteúdo

Por forma a procedermos à sistematização e tratamento dos dados recolhidos, utilizamos a análise de conteúdo, este processo foi feito com o recurso ao programa informático INvIvo7 com vista ao manuseamento do conteúdo das entrevistas e dos inquéritos por questionário. Convém salientar, tal como afirma *Gibbs (2002, p.11)*, os programas não têm como função ler a informação, nem pensar pelo investigador, dado que é o pensamento do investigador e a sua inteligibilidade que irão dar sentido à informação contida nos discursos das pessoas inquiridas. Em investigação, a análise é sempre fruto das interpretações e das relações de qualidade criadas com os inquiridos, neste estudo as entrevistas permitiram-nos ter por um lado uma visão alargada sobre o posicionamento dos estudantes face a alguns temas que

consideramos fundamentais para a nossa investigação, e por outro obtermos um testemunho das práticas desenvolvidas pela diretora do Curso de Educação Básica. Consideramos este testemunho um elemento fundamental nesta investigação pois permitiu-nos ficar com uma visão plural do funcionamento desta licenciatura. Para auscultarmos todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quisemos colocar algumas questões aos docentes do 2º ano desta licenciatura, mas como não foi possível realizar entrevistas construímos um inquérito por questionário que enviamos por via do correio eletrónico.

Como já referimos, o apoio metodológico na análise de conteúdo é justificado face à natureza qualitativa da investigação, ou seja, face às representações dos estudantes, docentes e direção do curso sobre temáticas como: avaliação, monitorização e promoção da qualidade de cursos no ensino superior. Esta técnica da análise de conteúdo permite ao investigador fazer uma análise interpretativa através da análise das suas comunicações. Segundo *Bardin (2004)*,

*“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto de comunicações”.* (p.27)

No entanto, a análise de conteúdo pode também permitir fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado nos discursos, tendo por objetivo a sua interpretação. Assim, a descrição do conteúdo é objetiva, pois permite a reprodução dos discursos e interpretação, procurando equilibrar o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade, mas pode ser também:

*“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.* (Bardin, 2004, p. 37)

Mas, tal como acontece com outros conceitos, também este, tem várias interpretações e definições. Segundo *Roger Mucchielle*:

*“L’analyse de contenu se situe entre deux domaines qui sont d’une part linguistique (étude de la langue sans référence a quelqu’un qui parle ou écrit), et d’autre part l’herméneutique (qui est interprétation du extérieur au texte (1979, p.115)*

Estas técnicas podem constituir-se como uma ferramenta para a compreensão e construção de significado dos discursos proferidos pelos envolvidos no processo de investigação, mas podem também levar a uma interpretação subjetiva dos textos pelo investigador e a enviesamentos por via da incompreensão dos sentidos contidos nos discursos analisados (*Mucchielli, 1979*). Neste estudo, utilizámos a análise de conteúdo na compreensão dos discursos dos docentes no inquérito por questionário de respostas abertas e nas entrevistas aos estudantes e diretora do curso de Educação Básica. Em ambos os casos, a análise pretendeu partir dos discursos e retirar as informações sobre a promoção da qualidade do Curso de Educação Básica, sobre a avaliação e monitorização, para que destes discursos emergisse o referencial que nos propusemos construir.

Esta análise de conteúdo permite sistematizar os discursos, interpretá-los com base nos referentes teóricos, assim, a eficácia da análise de conteúdo reside menos no cumprimento dos procedimentos executados de forma mecânica e mais da criatividade do investigador, que encontra neste processo uma forma de diálogo direto com o material recolhido sujeito a análise. (*Lewin, cit in Vala, 1987: 126*).

A organização da informação recolhida é geralmente a primeira etapa do processo da análise de conteúdo e consiste em tornar manipulável o conteúdo do material recolhido.

A exploração da informação recolhida é um processo interativo e não necessariamente linear. É feita, tal como a designação sugere, através de exercícios, de tentativas exploratórias com vista à compreensão das relações criadas e compreende várias fases: a leitura da informação recolhida; a fragmentação da informação num processo de desconstrução e inteligibilidade dos discursos e dos sistemas de análise - processo de categorização.

Começámos por fazer diversas leituras aos textos transcritos, pois tal como afirma *Oliveira et al (2003)* das “várias idas e vindas entre o documento em análise e as anotações do

*investigador, até que comecem a emergir contornos das primeiras unidades de sentido (temas conjuntos de palavras"* foram muitas as leituras feitas até que se conseguisse atingir os objetivos da investigação. O processo de análise de conteúdo é um processo que se tornou muitas vezes confuso dada a qualidade dos discursos dos estudantes e a falta de compreensão face ao que lhes era pedido. Consideramos que os estudantes por vezes demonstram alguma imaturidade na forma como expõem as suas ideias, que por vezes são até contraditórias.

No entanto, reconhecemos que esta imprevisibilidade é característica da opção metodológica que tivemos, sabemos neste sentido que a análise de um texto possibilita uma multiplicidade de interpretações, que devem ser devidamente organizadas em função das intenções dos investigadores, bem como das suas referências teóricas. A leitura e análise dos discursos dos estudantes foi bastante complexa dada a natureza das próprias perguntas, que exigiam uma reflexão não só dos seus comportamentos enquanto estudantes, mas também uma avaliação da forma como esta licenciatura decorreu durante os três anos. É importante referir que a heterogeneidade de perfis de formação e objetivos profissionais futuros também ajudaram a que esta leitura dos discursos se tornasse mais complexa, dado que a própria leitura que os estudantes fazem da importância de determinadas unidades curriculares bem como a sua satisfação face ao desenho curricular desta licenciatura é bastante variável.

Depois das leituras procedemos à desconstrução da informação recolhida que consistiu num processo de "*desintegração*" dos textos, ou seja, através deste processo de fragmentação do discurso em palavras, expressões, frases ou ideias referentes a temas definidos em função dos objetivos e dos eixos temáticos que se cruzam, e que são da responsabilidade dos investigadores, pudemos encontrar as unidades de análise (também designadas de unidade de significado ou de sentido).

Durante todo este processo de desconstrução dos textos, é importante que o investigador torne claras as unidades de sentido para que estas possam de facto expressar com clareza os sentidos construídos, por isso é feito e refeito várias vezes, tendo sempre em atenção o texto original, o que por vezes pode parecer caótico do ponto de vista da organização da informação, mas que se torna imprescindível para que as unidades de sentido possam efetivamente emergir.

No caso dos discursos dos estudantes, esta foi a fase mais complicada, visto que nem sempre as respostas foram ao encontro do que era pretendido (apesar de termos desconstruído algumas perguntas).

A categorização é um processo de comparação e tem como objetivo agrupar elementos semelhantes por forma a organizar os sentidos neles contidos. Os conjuntos de elementos de significação semelhantes constituem as categorias cujo objetivo é organizar os novos sentidos partindo de pressupostos teóricos. Por forma a estruturar as dimensões que estruturaram o conteúdo das representações dos docentes, estudantes e diretor do curso da avaliação, monitorização e promoção da qualidade no ES, construímos uma análise de conteúdo temática agrupada em categorias e subcategorias. Para o efeito construímos uma grelha de análise que assentou numa estratégia resultante do quadro conceptual e dos dados empíricos (extraídos dos discursos dos principais atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem). Para este efeito, começámos por retirar excertos dos discursos dos estudantes (unidades de sentidos), depois de fazermos leituras individuais e transversais das entrevistas, e de termos classificado a informação recolhida devidamente organizada tendo em conta o seu conteúdo.

Em síntese, este processo de análise de conteúdo consistiu na classificação do material das entrevistas em categorias, as quais, posteriormente, foram reagrupadas em torno de cinco dimensões de análise classificadas sob cada uma das categorias. Esta análise foi sempre de carácter qualitativo justificada pelo próprio objetivo da investigação, ou seja, a procura de um referencial de avaliação e monitorização para o curso de Educação Básica.

Assim, deste último procedimento resultou a atribuição de um título a cada categoria, dado que os discursos dos estudantes são diferentes entre si optámos, para facilitar esta análise, dar um título genérico das principais temáticas subjacentes ao próprio guião de entrevista, tal como se pode verificar no quadro nº 05 "*Quadro de análise - Categorias e Subcategorias*":

**Quadro 6 - Quadro de análise - Categorias e Subcategorias**

Dimensões	Categoria		Subcategorias
<b>1- A escolha do curso - da LEB</b>	Escolha	-Obter indicadores que possibilitassem compreender as razões que levaram os entrevistados a candidatar-se ao Curso de LEB da Universidade de Aveiro, bem como perceber as expectativas que estes tinham em relação a esta licenciatura.	- Razões de candidatura - Expectativas
<b>2- O processo de Avaliação e Monitorização na LEB</b>	Pertinência	Perceber o que os estudantes entendem por um processo de Avaliação e Monitorização de um Curso.	-Perceção do processo de Avaliação e Monitorização  - Sugestões-sistema de avaliação e Monitorização
<b>3- O processo de Bolonha na LEB</b>	Identificação do Processo	- Compreender de que forma os estudantes perspetivam a avaliação no que respeita à centralidade do currículo no estudante; na adequação do perfil de competências e o seu respetivo desenvolvimento nas unidades curriculares; na gestão do tempo e na mobilidade estudantil.	- Perceção de Bolonha -Centralidade do currículo. - Perfil de competências; - Gestão do tempo; - Mobilidade estudantil;

<b>4- Avaliação da LEB</b>	Identificação da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servir de indicador ao melhoramento de alguns aspetos relativos à avaliação desta Licenciatura.</li> <li>- Auscultar os estudantes na componente que estes mais privilegiam que é a componente prática.</li> <li>- Perceber de que forma avaliação é feita na Licenciatura em Educação Básica, tendo sido dada principal relevância para aspetos específicos relativos à Licenciatura.</li> <li>- Perceber a relevância da unidade curricular de projetos de intervenção educativa por ser a que representa a componente prática desta licenciatura.</li> <li>- Perceber de que forma os estudantes avaliam a licenciatura no que diz respeito à sua componente prática nas diferentes unidades curriculares, e perceber de que forma os estudantes perspetivam o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação das LEB</li> <li>-Atividades práticas na LEB;</li> </ul>
----------------------------	----------------------------	---	---

		futuro profissional com esta licenciatura.	
<b>F- Promover a Qualidade da LEB</b>	Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber o que os estudantes consideram mais relevante para promover a qualidade nos cursos de ensino superior e no curso de educação Básica da Universidade de Aveiro.</li> <li>- Perceber que sugestões têm por forma a melhorar o processo de avaliação e monitorização desta licenciatura, no sentido de promover a sua qualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A qualidade nos cursos ES</li> <li>- Sugestões de melhoria da qualidade na LEB</li> </ul>
<b>G- Projetos para o Futuro</b>	Expectativas Futuras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber quais as expectativas profissionais dos estudantes com esta licenciatura</li> <li>- O que perspetivam para o seu futuro profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Saídas profissionais da LEB</li> <li>-Expetativas-mercado de trabalho</li> </ul>

Esta grelha de análise apresentada no *Quadro nº 05*, estrutura-se segundo cinco dimensões de análise, cada uma delas que se subdivide em categorias e subcategorias. A primeira dimensão "**A escolha do Curso da LEB**" - que permitiu obter indicadores que possibilitaram compreender as razões que levaram os entrevistados a candidatar-se ao Curso de LEB da Universidade de Aveiro, bem como perceber as expectativas que estes tinham em relação a esta licenciatura. Nesta dimensão existe uma **Categoria "Escolha"** que se subdivide em duas subcategorias (**Razões e Expectativas**) que pretendem traduzir as razões pelas quais os



estudantes entrevistados se candidataram a esta licenciatura; e perceber as expectativas de entrada e saída nesta licenciatura.

A segunda dimensão "*O processo de Avaliação e Monitorização na LEB*" - visou perceber o que os estudantes entendem por um processo de Avaliação e Monitorização de um Curso. Nesta dimensão existe a **categoria "Pertinência"** que se subdivide em duas subcategorias que traduzem a importância que os estudantes atribuem à existência de um processo de avaliação e monitorização, e por outro lado permite perceber algumas sugestões dos estudantes na construção desse referencial.

A terceira dimensão "*Processo de Bolonha na LEB*" -- levou-nos a compreender de que forma os estudantes perspetivam a avaliação no que respeita à centralidade do currículo no estudante; na adequação do perfil de competências e o seu respetivo desenvolvimento nas unidades curriculares; na gestão do tempo e na mobilidade estudantil. Esta dimensão tem uma **categoria "Perceção do processo"** que se subdivide em quatro subcategorias, através das quais pretendíamos compreender a perceção dos estudantes face ao processo de Bolonha na Licenciatura em Educação Básica; bem como a avaliação que estes fazem quanto aos processos diretamente associados ao Processo Bolonha.

A quarta dimensão, "*Avaliação da LEB*" - Serviu de indicador no melhoramento de alguns aspetos relativos à avaliação desta Licenciatura ao mesmo tempo que se auscultou os estudantes quanto à componente prática. Esta dimensão possui uma **categoria "identificação da avaliação"** que se subdivide em subcategorias. Com estas subcategorias pretendíamos organizar no discurso dos estudantes alguns aspetos relativos à avaliação, tal como, perceber de que forma estes estudantes avaliam a componente prática nas diferentes unidades curriculares, em particular na unidade curricular "Projeto de Intervenção Educacional". A quinta dimensão "*Promover a qualidade na LEB*", -visou perceber o que os estudantes consideram mais relevante para promover a qualidade nos cursos de ensino superior e no curso de educação Básica da Universidade de Aveiro e recolher algumas sugestões para melhorar o processo de avaliação e monitorização desta licenciatura. Esta dimensão tem uma **categoria "qualidade"** e duas subcategorias, para se perceber as representações dos estudantes face à promoção da qualidade de cursos no ensino superior e perceber através dos seus discursos percecionam a existência de um processo de avaliação e monitorização como meio de promover a sua qualidade.

A sexta dimensão "**Projetos para o Futuro**" permitiu perceber quais as expectativas profissionais dos estudantes com esta licenciatura e o que perspetivam para o seu futuro profissional. Esta dimensão tem uma **categoria "Expectativas dos estudantes"** e duas subcategorias, que pretendem contribuir nesta investigação para entender o grau de satisfação com a licenciatura e com o futuro profissional.

Procedemos também a análise de conteúdo da entrevista realizada à diretora do Curso de educação básica. Depois de analisarmos a entrevista, e tendo em conta os objetivos da mesma, decidimos construir duas dimensões de análise: A primeira dimensão "**O processo de Avaliação e monitorização de LEB**" - esta dimensão tem uma **categoria "avaliação e monitorização"** para se perceber quais os objetivos do trabalho realizado pelo grupo de acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica (2007-2009) e os respetivos impactos no funcionamento desta licenciatura. Com esta categoria pretendemos encontrar indicadores para a construção de um processo de avaliação e monitorização de cursos no ensino superior.

A segunda dimensão "**Os processos de promoção da qualidade no Ensino superior**", constituída por uma **categoria "qualidade"**, possui quatro questões que tiveram como objetivo perceber de que forma a diretora de curso (docente desta licenciatura) entendia os processos de qualidade e o que considerava fundamental para promover essa qualidade nos cursos de ensino superior e na licenciatura de educação Básica. A terceira dimensão "**A direção do curso**" tinha uma **categoria "direção"**, constituída por duas questões, com o objetivo de perceber as dificuldades sentidas enquanto diretora de uma licenciatura recentemente reformulada, mas também perceber os desafios que teve durante os primeiros anos de implementação desta licenciatura.

A análise de conteúdo dos inquéritos por questionário feitos aos docentes que participaram nesta investigação, centrou-se em duas dimensões de análise: "**o processo de avaliação e monitorização na licenciatura em educação básica** " e a "**A qualidade dos cursos no ensino superior** ".

### Quadro 7 - Dimensões de análise criadas para os inquéritos por questionário feito aos docentes

Dimensões	Categorias	
O processo de avaliação e monitorização na LEB	Processo de Avaliação e Monitorização	Avaliação das atividades desenvolvidas pelo grupo de acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica
A qualidade dos cursos no ES	Promoção da Qualidade	Mecanismos/mudanças a implementar no curso por forma a garantir a sua qualidade, partindo de referenciais de avaliação e monitorização

Na **primeira Dimensão - "O processo de Avaliação e Monitorização na LEB"**, construímos apenas uma categoria de análise "*Processo de Avaliação e Monitorização*", com o objetivo de perceber como os docentes avaliaram as atividades desenvolvidas pelo grupo de acompanhamento no processo de avaliação e monitorização desta licenciatura.

Na segunda dimensão - "**A qualidade dos Cursos no ES**"- construímos uma categoria de análise "*Promoção da qualidade*", com o objetivo de perceber quais os meios que os docentes desta licenciatura consideram necessários para promover a qualidade de um curso no Ensino Superior.

No capítulo seguinte e com base nas dimensões descritas anteriormente, procedemos à análise, interpretação e discussão dos dados empíricos circunscritos por cada uma delas ao nível das respetivas categorias e temas.

Metodologia

---

# Capítulo IV

---

## Apresentação e Análise dos dados

Num primeiro momento deste trabalho discutimos todos os contextos que podem influenciar na promoção da qualidade dos cursos no ensino superior - **sistemas Macro**. Analisamos também a forma como os **sistemas Micro** (processos que informam o sistema **Macro**) e que podem de forma articulada influenciar as conceções que temos de avaliação e monitorização de cursos. Desta forma, e tendo em conta o quadro conceptual mobilizado nesta investigação, iremos apresentar os resultados obtidos.

#### **4.1- Resultados/discussão dos dados referentes às entrevistas**

Depois de procedermos à análise de conteúdo, iremos em cada Dimensão criada apresentar os resultados de cada uma, e no final uma pequena síntese.

##### **4.1.1- Dimensão - "A escolha do Curso da LEB" - Categoria Razões da escolha da LEB**

###### **4-1-1-1- Subcategoria - Razões**

Com base na análise do discurso dos estudantes é possível constatar que estes colocaram o Curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro como primeira opção no concurso de acesso ao ensino superior,

*"O curso já era uma ambição minha à algum tempo, com algumas indecisões mas já era um dos objetivos por isso coloquei como minha 1ª opção"(DB, entrv. 04))*

*" Desde pequena que sempre gostei de crianças e lidar com crianças, e por isso, coloquei esta licenciatura como minha 1ª opção.(SO, entrv. 05)*

*"este curso nesta universidade foi a minha 1ª opção"(AR, entrv.10).*

Esta escolha foi influenciada por diversos fatores, tendo sido a credibilidade da instituição acolhedora da formação (Universidade de Aveiro), a que mais vezes foi referida pelos estudantes.

*"sempre me falaram muito bem desta universidade, que era bastante credenciada em termos de educação" (AV, entrv.01)*

*"Escolhi este curso pois vinha de um curso tecnológico de Ação Social, do qual gostei muito, e escolhi esta universidade por residir na zona de Aveiro, e por considerar que esta universidade tem prestígio" (HS Entrv.3.),*

Os discursos dos estudantes apontam também como fator de escolha do Curso de Educação Básica: o prestígio da Instituição acolhedora (Universidade de Aveiro); a qualidade da formação nas áreas de ensino da Universidade de Aveiro e a proximidade à residência foram outros dois fatores considerados como relevantes:

*"Escolhi esta universidade primeiramente, pela proximidade de casa, de São João aqui são 30 minutos aproximadamente, e também pela fama que a universidade já tem ao nível do nosso Curso, que não é a melhor mas é uma das melhores e até mesmo pela cidade em si." (SV, entrv.02)*

*"A universidade de Aveiro porque era mais perto e porque é uma universidade conceituada". (SO, entrv.05).*

*"(...) por não ser tão longe quanto isso, de casa e por que o pouco que conhecia da cidade gostava e também sabia que tinha algum reconhecimento lá fora"(DB, entrv.04).*

### Síntese

**- As razões que levaram os estudantes a candidatarem-se à licenciatura de Educação Básica na Universidade de Aveiro foram: a proximidade à residência, a credibilidade e o prestígio da instituição (universidade de Aveiro), e a qualidade nas áreas de ensino e formação.**

#### 4.1.1.2 – Subcategoria Expectativas

A construção da segunda subcategoria "*Expectativas*" obedece à necessidade de através dos discursos dos estudantes perceber o que estes pretendiam com esta licenciatura no ano em que ingressaram, tanto ao nível curricular, como ao nível das próprias saídas profissionais. Deste modo, os estudantes apontam como expectativas desempenhar funções docentes com o grau de licenciatura (educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico) e ter uma maior componente prática ao longo da licenciatura nas diferentes unidades curriculares.

*"Eu nunca tive muita noção de como seria o curso em si, pois isso varia de universidade para universidade, e como era um curso novo ainda pior, tinha alguma noção de que para lecionar tinha que tirar mestrado. Gosto do curso, existem algumas coisas que poderiam ser mudadas, mas em termos de formação, penso que temos uma boa formação" (AV, entrv.1)*

*"A minha expectativa inicial era ter prática desde logo o primeiro ano. Contactar mais com crianças o que de facto não se verificou. Por isso, posso dizer que tinha expectativas muito elevadas e que hoje essas expectativas são muito mais baixas" (RM, entrv.06)*

*"Eu tinha realmente muitas expectativas quando ingressei para o curso porque era realmente aquilo que ambicionava. Eu estive três anos para concluir a disciplina de matemática e quando eu entrei para aqui, era realmente o meu grande sonho ser Educadora de Infância" (CIP, Entrv.9);*

Em relação à componente prática consideram que os deveria colocar em contacto com as saídas profissionais a esta licenciatura, para que pudessem fazer uma escolha mais informada no 2º ciclo de estudos (mestrado).



*"Considero que neste momento com esta licenciatura, até ao momento não posso fazer absolutamente nada dentro de uma sala de aula, seja numa sala de pré-escolar, pois não sou professora nem educadora. Sou técnica, e isso constituiu-se para mim num grande choque. Logo no primeiro ano que não iria poder exercer a cem por cento aquilo que queríamos foi um embate um pouco forte, daí as expectativas terem mudado mas como tenho esperanças de entrar no mestrado mas com esta licenciatura é tentar entrar no mundo de trabalho, seja numa escola como técnica de biblioteca ou algo do género, pois, mas foi como lhe disse neste momento, eu tenho esperança em entrar no mestrado e poder depois exercer" (SV, entrv,03)*

*"Eu pensei que iria ser muito mais prático, porque no meu curso de Ação Social, tive várias disciplinas que eram realmente muito práticas, destinadas à infância, às crianças e aqui no primeiro semestre e no primeiro ano não eram nada direccionadas para as crianças. Era história de Portugal e Geografia, a não ser agora no segundo ano e no terceiro com os projetos de intervenção é que conseguimos ter algum contato com a profissão. O primeiro contacto que nós tivemos mesmo com as crianças foi mesmo no segundo ano, numa disciplina em que tivemos que fazer a avaliação de uma leitura para crianças" (HS, Entrv.03).*

### **Síntese**

- Expectativas baixas por parte dos estudantes face à licenciatura por não permitir a profissionalização na área de educadores de infância e professores de 1º e 2º ciclo;**
- Reconhecimento da qualidade na formação académica;**
- Desilusão quanto às componentes práticas que consideravam que uma licenciatura desta natureza deveria ter.**

#### **4.1.2- Dimensão "O processo de Avaliação e Monitorização na LEB" – Categoria Pertinência**

No que se refere a esta dimensão e tendo em conta o discurso dos estudantes criámos uma categoria "*pertinência*". Assim, dentro da categoria "*Pertinência*", e depois de cruzar as informações retiradas das entrevistas dos estudantes, pudemos encontrar duas *subcategorias* que passamos a explicitar: "*Perceção do processo de Avaliação e Monitorização*" e "*Sugestões- sistema de avaliação e Monitorização*".

##### **4.1.2.2- Subcategoria - Perceção do processo de Avaliação e Monitorização**

Em relação à subcategoria "*Perceção do processo de Avaliação e Monitorização*", os estudantes consideraram que os processos de monitorização do curso são mecanismos de reflexão importantes e potenciam o diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, pois coloca-os numa postura mais crítica e reflexiva sobre as suas práticas. No entanto, é importante referir que muitos destes estudantes não foram capazes de identificar a existência de um processo de avaliação e monitorização na licenciatura de educação básica, mas quando questionados sobre os inquéritos de avaliação de semestre elaborados pelo Grupo de acompanhamento, então já foram capazes de identificar o processo de avaliação realizado. Deste modo, concluímos que os estudantes não possuem uma representação efetiva dos mecanismos e processos de avaliação e monitorização.

*"Desconhecia esse processo de avaliação e monitorização, ou pelo menos não o sei identificar (...)se este processo tem que ver com os questionários de avaliação entregues por uma docente, nos dois primeiros anos da licenciatura, penso que correu razoavelmente bem, no entanto, acho que deveriam utilizar outra metodologia."*(AR, entrev10)

*"um processo de avaliação é perceber se o curso está bem organizado, o que podemos fazer, que conselhos na nossa opinião podem dar, para que este curso vá mudando e*

*vá de encontro das expectativas iniciais. Todos os semestres fazem isso, fazemos uma avaliação de como foi o ano, ou como foi o semestre e, portanto, nessas respostas temos que ser o mais sincero possíveis para que os professores possam também mudar de estratégias e melhorar aquilo que para nós está errado"(CP, entrv.09.)*

Segundo os discursos dos estudantes, os instrumentos mais eficazes para um processo de avaliação e monitorização são: os inquéritos por questionário e as entrevistas. A escolha dos estudantes recai sobre estes instrumentos por considerarem que são instrumentos que exigem uma postura mais reflexiva e responsável por parte dos entrevistados ao mesmo tempo que dão liberdade para estes se exprimirem.

*"penso numa base de opiniões de alunos e professores feitas em conjunto, para que o curso possa melhorar e nos anos vindouros não haver tantos problemas como aconteceu connosco no nosso primeiro ano." (AV, entrv.01)*

*"os questionários são os instrumentos mais utilizados, no entanto, não acho que seja a mais correta, admito que é a mais fácil pois somos muitos, mas não há 100% de verdade na forma como nós estudantes respondemos, acho que é mais através de uma conversa que o conseguimos de facto fazer, por exemplo em entrevista. (ASV, entrv.02).*

*" Sim! Sim considero que seria importante que os estudantes continuassem a participar e a dar as suas opiniões e que estas fossem tidas em conta. Acho que deveriam continuar com as entrevistas em vez dos questionários pois os estudantes nem sempre são sinceros a responder, e se for em entrevista é mais difícil isso acontecer" (DB, entrev. 04)*

*"É importante ter entrevistas com alunos. (...) Penso que também seria interessante criar fóruns de discussão online, promoverem reuniões entre os alunos e mesmo com os professores e questionários também como forma de complementar este processo"*  
(RM, entrv.06)

### Síntese

- Os estudantes não possuem uma representação efetiva dos mecanismos e processos de avaliação e monitorização;
- Consideram que instrumentos mais eficazes para um processo de avaliação e monitorização são: os inquéritos por questionário e as entrevistas.

#### 4.1.2.3-- Sugestões - sistema de avaliação e monitorização

No que se refere à subcategoria *"Sugestões - sistema de avaliação e monitorização"*, e partindo da análise feita aos discursos dos estudantes, estes consideram que o processo de avaliação e monitorização é importante na medida em que pode servir para perceber o que pode ser melhorado, para que a licenciatura vá ao encontro das suas expectativas. Assim, os estudantes defendem que deveria existir uma maior comunicação e interação entre docentes das diferentes unidades curriculares, pois acreditam que isto poderia traduzir-se numa melhoria na organização e estruturação das unidades curriculares,

*"Se calhar um pouco mais de interação entre as unidades curriculares, pois não me parece que haja assim muita. Para poder melhorar, existem algumas cadeiras que deveriam estar mais bem organizadas, não sabem muito bem o que hão de lecionar e como é que o vão fazer e acaba por ser um pouco confuso quer para os docentes, quer para os alunos"* (AV, Entr.01).

Estes também consideram que este processo de avaliação e monitorização de cursos no ensino superior deveria dar origem a mudanças efetivas, ou seja, tornarem-se mais visíveis no ano subsequente à avaliação efetuada, o que segundo os estudantes entrevistados, nem sempre acontece.

*"(...) considero que é sempre importante haver avaliações, no entanto, até agora não posso dizer que contribuiu efetivamente para mudanças. Eu pelo menos não me apercebi de nenhuma por exemplo: agora que o ano já passou não se pode fazer nada, no entanto, esperamos que essas mudanças acontecessem nos anos seguintes. Isso não se verificou, ou seja, vê-se tudo muito igual. Os professores que mudaram foram os que se reformaram, mas basicamente está tudo na mesma"(ASV Entr.02)*

Os estudantes consideram que o processo de avaliação e monitorização deve assumir-se como um veículo de comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Por esta razão, propõem a criação de um grupo de representantes em vez de apenas dois estudantes nas reuniões com os docentes. Para que estas reuniões possam ser mais participativas, pois consideram que este "grupo de representantes" é entendido como uma plataforma de comunicação e reflexão e como um meio de discussão das estratégias a implementar. Os estudantes mostram-se interessados com a existência de debates alargados entre professores e alunos, que possam, para além de discutir o funcionamento da licenciatura, ir mais longe e propor melhorias.

*" Considero que deveria haver mais entrevistas, questionários semestrais de avaliação das unidades curriculares on-line e talvez uma maior representatividade dos estudantes nas reuniões com os docentes e com a direção!" (CG, Entrv.09).*

## Síntese

- Deveria existir uma maior comunicação e interação entre docentes das diferentes unidades curriculares por forma organização e estruturação das unidades curriculares;
- O processo de avaliação e monitorização segundo a perspetiva de os alunos deveria ser um veículo de comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem e dar origem a mudanças efetivas.
- Propõem a criação de um grupo de representantes em vez de apenas dois estudantes nas reuniões com os docentes entendido perspetivado pelos estudantes como uma plataforma de comunicação e reflexão e como meio de discussão das estratégias a implementar.

#### **4.1.3- Dimensão - "O processo de Bolonha na LEB"- Categoria Identificação do Processo**

No que se refere a esta dimensão, e tendo em conta o discurso dos estudantes criámos uma categoria *"Identificação do processo"* e dentro desta categoria *"Identificação do processo"*, e partindo do sistema de análise de conteúdo dos discursos dos estudantes, considerámos as seguintes Subcategorias: *"Perceção de Bolonha"*; *"Centralidade do currículo"*; *"Perfil de competências"*; *"Gestão do tempo"* e *"Mobilidade estudantil"*.

##### **4.1.3.1- Subcategoria – Perceção de Bolonha**

Assim, no que diz respeito à *"Subcategoria - Perceção de Bolonha"* e da análise dos discursos dos estudantes, percebemos que têm uma perceção pouco informada do que é efetivamente o Processo de Bolonha e, sobretudo, sobre a forma como este processo influenciou o Ensino Superior em Portugal e na Europa. No que respeita ao processo de Bolonha na licenciatura de Educação Básica, apontam a redução do número de anos da licenciatura de 5 para 3 anos.

*"Quando me falaram sobre o processo de Bolonha a única coisa à qual associava era a mudança das licenciaturas de 5 para 3 anos".( HS - Entrv.03 ).*

## Síntese

- Percepção pouco informada do que é o Processo de Bolonha;
- Quanto ao processo de Bolonha na licenciatura de Educação Básica, apontam a redução do número de anos da licenciatura de 5 para 3 anos.

### 4.1.3.2- Subcategoria "Centralidade do currículo"

Quanto à subcategoria "Centralidade do currículo", estes não consideram que o currículo esteja centrado neles, chegando a afirmar que têm um papel pouco ativo no desenvolvimento de atividades

*"A maior parte das unidades curriculares tem trabalhos que são fundamentais para a nossa formação, sendo educadores ou professores. mas existem algumas em que não temos tanto esse trabalho autónomo que deveríamos ter "(AV, entrv.01)).*

*"Eu acho que na realidade a centralidade do currículo no estudante não existe porque a maior parte dos trabalhos são em grupo. O que para mim vai um pouco contra esse espírito do trabalhar autonomamente" (ASV, entrv.02).*

*"Uma avaliação centrada no aluno, eu entendo que seja uma avaliação direcionada de forma mais individual e eu não acredito que os professores tenham essa percepção de todos os alunos" (...) não considero que a avaliação esteja centrada em mim, se assim fosse, não teria tantos trabalhos de grupo"( CG, Entrv.09).*

Os estudantes consideram também que existe uma falta de negociação entre docentes e estudantes no que se refere à avaliação nas diferentes unidades curriculares

*"Considero que os professores negoceiam pouco a avaliação com os alunos" (HS, Entrv.03).*

*"É necessário que a avaliação se centre mais na forma como aplicou a teoria à prática. Para isso teria que haver uma maior abertura por parte dos professores em negociar com os estudantes, novas formas de avaliar que não fosse apenas através dos exames e dos trabalhos de grupo. Penso que a avaliação para ser justa deve ter em conta outros fatores, o interesse, a motivação dos alunos e o conhecimento aliado à prática" (DB, entrv,04^)*

### **Síntese**

- Não consideram que o currículo esteja centrado neles
- Têm um papel pouco ativo no desenvolvimento de atividades

#### **4.1.3.3 – Subcategoria – Perfil de competências**

No que diz respeito à subcategoria *"Perfil de competências"*, os estudantes consideram que é um ensino estimulante. Os estudantes consideram que o ensino centrado em competências é um ensino exigente, mas deveria promover mais a componente do *saber-fazer*.

*"Penso que o ensino centrado em competências, tem a ver com um saber fazer e não apenas com os conteúdos teóricos do curso" (DB, entrv.04)*

*"Na minha perspetiva, trata-se de um processo que ainda se está a adaptar, mas que quando estiver completamente incorporado no sistema de ensino será bastante pertinente, pois avaliará os alunos não só pelos seus conhecimentos, mas também pelas suas capacidades e pelas suas atitudes e valores" (SO, entrv.05)*

### **Síntese**

- O ensino centrado em competências é um ensino exigente e estimulante.

#### **4.1.3.4 – Subcategoria – Gestão do Tempo**

Em relação à subcategoria *"Gestão do tempo"*, os estudantes consideram que a gestão do tempo é ambiciosa, pois exige muitos trabalhos em grupo e muito trabalho extra-aula:



*"Em alguns casos se calhar os trabalhos são exagerados, temos trabalhos a mais e tempo a menos. Às vezes nem tempo se tem para os trabalhos! Não há muita coordenação entre as diferentes cadeiras e temos por vezes sobrecarga de trabalhos." (AV, Entrv.01).*

*"Penso que o curso requer muitas horas extra-aulas, existem muitos trabalhos o que faz com que tenhamos pouco tempo para estudar para os exames. Esta gestão do tempo para os estudantes tem que ser muito bem-feita para podermos ter bons resultados"(AR, Entrv.10)*

Os estudantes consideram também que por vezes é-lhes exigido muito trabalho em unidades curriculares que têm poucos ECT(s) considerando desta forma que trabalham muito para unidades que têm um peso reduzido na média final do curso, o que se revela injusto. Muitos demonstram algum desconhecimento em relação a este ponto, não percebendo quais os critérios na atribuição do número de ECTS em cada unidade curricular. Neste ponto, a globalidade dos estudantes, manifestam insatisfação relativamente à existência de trabalhos de grupo e ao peso que lhes é atribuído.

*"Eu considero que esta gestão do tempo é ambiciosa e por vezes injustas (não em termos de horário, pois considero que temos um horário muito bom) mas em termos de trabalhos de grupo. Muitas vezes, temos que fazer trabalhos de grupo na mesma semana e com apresentações muitas vezes no mesmo dia, o que se torna difícil de gerir. Como nem todos os colegas moram perto temos que reunir no fim-de-semana e, por isso, o trabalho autónomo em casa por vezes é praticamente nulo" (ASV, Entrv.02).*

*"Penso que o curso requer muitas horas extra-aulas, existem muitos trabalhos. Sou de certa forma contra à forma como se processa a avaliação dos alunos, pois considero que os trabalhos de grupo têm um peso excessivo, e nós não temos tempo para nos dedicarmos às disciplinas por forma a termos melhores resultados. É tudo muito exigente em termos de tempo que precisamos despende"(RDP, Entrv.08)*

*Síntese*

- *Consideram que lhes é exigido muito trabalho em unidades curriculares que têm poucos ECT(s);*
- *Manifestam insatisfação relativamente à existência de trabalhos de grupo e ao peso que lhes é atribuído.*

**4.1.3.5 – Subcategoria – Mobilidade estudantil**

Em relação à subcategoria "*Mobilidade estudantil*", os estudantes através dos seus discursos demonstram, na sua maioria, que não pretendem fazer uso da mobilidade estudantil, pelo menos no que diz respeito ao seu período de formação académica. Porém, alguns demonstram interesse em fazer uso desta mobilidade em termos futuros, caso não lhes seja possível trabalhar em Portugal na área em que se estão a formar. Têm uma opinião unânime em que esta mobilidade trouxe uma mais-valia ao nível desta licenciatura ao uniformizá-la em termos académicos.

*" (...) talvez a mobilidade dê outra perspetiva aos estudantes, pois sabem que poderão estudar e trabalhar fora do país, que tem equivalências! Eu acho que devíamos incluir no nosso curso algum tempo noutras universidades, por exemplo um semestre, para podermos ter um intercâmbio de conhecimentos e formas de pensar a educação, e ao mesmo tempo, termos contacto com outras culturas e com outras pessoas"(HS, Entrev.03,)*

*" (...) não ponho totalmente de parte a possibilidade de vir a trabalhar noutros mercados de trabalho. Não digo na Noruega, mas para outros países, até porque, se formos a pensar, estamos num curso de Bolonha que nos dá teoricamente o acesso a entrar no mundo de trabalho noutros países. Não ponho de parte, mas não perspetivo"(DB, entrev.04).*

*"Bolonha de certa forma veio facilitar muito o trabalho para os estudantes no que diz respeito ao futuro profissional, pois permite-nos ter equivalências e nós podemos*

*concorrer a empregos fora do país, o que nos dá uma grande mobilidade " (AR, entrv.10).*

Todavia, os estudantes consideram como extremamente positiva a possibilidade de se mobilizarem, pois sabem que podem, sempre que entenderem, tirar formações adicionais em qualquer país da União Europeia que tenha aderido ao processo de Bolonha, o que pode traduzir-se numa mais-valia em termos profissionais futuros.

### **Síntese**

**- Consideram que esta mobilidade se constitui como mais-valia para a licenciatura ao uniformizá-la em termos académicos, dando-lhes a possibilidade de poderem ir para outro país trabalhar.**

#### **4.1.4- Dimensão- Avaliação da LEB – Categoria “Identificação da Avaliação”**

Da dimensão "*Avaliação da LEB*", e após a análise do discurso dos estudantes, emergiu uma Categoria "*Identificação da Avaliação*" dentro da qual criámos uma subcategoria "*Atividades práticas na LEB*".

##### **4.1.4.1- Subcategoria “Atividades práticas da LEB”**

No que se refere à Subcategoria "*Atividades práticas na LEB*", os estudantes consideram que esta licenciatura é muito generalista, com pouca componente prática, dado que apenas está previsto ter uma unidade curricular anual "*Projetos de intervenção Educacional*".

Os estudantes consideram esta unidade curricular fundamental visto que foi a unidade curricular que os colocou em contacto com os contextos profissionais nos quais poderão vir a trabalhar futuramente. No entanto, alertam para a necessidade de esta ter mais horas de intervenção efetiva e não apenas de observação.

*"Eu acho que era desejável haver mais atividades práticas, no entanto, não vejo forma de o poderem fazer pois já temos um horário bastante preenchido e cadeiras*

*bastante trabalhosas por isso, na devida proporção acho que acabou por cumprir com algumas expectativas que tinha!" (ASV, entrv.02)*

*"Não existem atividades práticas suficientes, pois em três anos apenas agora no 3º ano é que temos uma disciplina que nos vai colocar em contato com o mundo de trabalho, que é unidade - projeto de intervenção educacional" (HS, entrv.03).*

*"Acho que esta unidade curricular deveria ter mais horas e se possível ocupar um semestre inteiro. Nós não intervínhamos diretamente em nenhum dos dois contextos que tivemos oportunidade de experienciar, pois só poderíamos fazer observação."(RM, entrv.06).*

Segundo os estudantes a unidade curricular "*Projetos de intervenção educacional*", está bem organizada e estruturada estes sentiram que houve por parte do docente responsável diversas preocupações no acompanhamento e supervisão dos projetos em que estavam inseridos. No entanto, houve alguns estudantes que não experienciaram contextos não formais o que para eles foi considerada como uma desvantagem. Alertam também para a necessidade de se diminuir o número de contextos e aumentar o número de horas em permanência em cada um deles. Os estudantes afirmam que cada um deveria escolher um contexto formal de educação (agrupamento de escola, IPSS; jardins de infância, entre outros) e um contexto informal (Câmaras Municipais, Bibliotecas, Museus, CERCI (s), Lares de Idosos, entre outros).

*"Acho que está muito bem estruturada, e deu a oportunidade a muitas pessoas de contactarem pela primeira vez com a realidade. É muito importante porque estamos a aplicar um projeto, de acordo com a área que escolhemos, pelo menos aqueles que puderam escolher, porque teve a ver com a média do grupo. Acho que é uma unidade curricular em que temos uma liberdade e autonomia muito grande, temos um orientador que nos diz o que está mal e o que está bem" (HS, Entrv.03).*

*"Gostei bastante da unidade de "projetos de intervenção educacional" porque nos deu um contacto com a realidade, mas por pouco tempo e para quem ainda não sabe o que quer seguir no mestrado, os contextos não foram suficientes" (FP, entrev.07).*

*"Foi a Unidade curricular que mais gostei, deu-nos um pouco de prática, em contextos diferentes" (RDR, entrv.08)*

*"Deu-nos um pouco de prática, em contextos diferentes. No entanto, acho que nem todos os colegas tiveram a mesma sorte que eu, pois não experienciaram contextos não formais, e isso deveria ser obrigatório, já que são estes os contextos que podemos concorrer, apenas com a licenciatura!" (AR, Entrv.10).*

*"foi a única unidade curricular que nos colocou em contacto com a prática. No entanto, acho que deveria estar mais bem organizada, pois deveria ter menos contextos ou contextos rotativos que todos pudessem experienciar!"(DB, Entrv.04).*

No que respeita às unidades curriculares os estudantes consideram também, que estas não estão estruturadas por forma a proporcionar aos estudantes componentes práticas, dado que as unidades curriculares previstas durante os três anos da licenciatura são na sua maioria semestrais. Os estudantes sublinham a carga horária extensa.

*" (...) são muito poucos os professores que nos pediam para aplicarmos, (para pôr em prática) os conhecimentos que íamos adquirindo. Se não nos derem tempo para aplicarmos os que aprendemos não podemos corrigir antes de entrarmos em contato com os públicos. Lembro-me que na unidade "Didática da Língua" esperava muito mais, pois em vez de analisarmos uma planificação já feita, por que*

*razão não poderíamos ser nós, a fazer essa planificação? Talvez fosse mais útil, pois poderíamos ver onde estávamos a errar e aprender a fazer. " (DB, entrv.04)*

*" (...) considero que é fundamental, são as atividades práticas nas diferentes unidades curriculares haver mais preocupação por parte dos professores em criarem situações em que se possa efetivamente nos colocar numa situação mais real" (ASV, Entrv.02)*

Segundo os estudantes entrevistados, esta licenciatura necessita de ser mais divulgada junto das entidades empregadoras. É importante criar uma maior visibilidade destes licenciados, e um perfil que seja reconhecido pelas entidades empregadoras.

### **Síntese**

- **Consideram que esta licenciatura é muito generalista com pouca componente prática;**
- **A unidade curricular "*Projetos de intervenção educacional*", está bem organizada e estruturada, no entanto, os estudantes alertam para a necessidade de se diminuir o número de contextos e aumentar o número de horas em permanência em cada um deles.**
- **Consideram que a carga horária é extensa.**
- **Os estudantes consideram que a licenciatura deveria ser mais divulgada junto das entidades empregadoras.**

#### **4.1.5- A dimensão- " Promover a qualidade da LEB" – categoria Qualidade**

Dentro do sistema de análise de conteúdo que construímos, encontramos a categoria "Qualidade", a qual sentimos necessidade de subdividir duas subcategorias: "*Qualidade no processo de avaliação e monitorização*" e "*Sugestões para o processo de avaliação e monitorização*".

#### 4.1.5.1- Subcategoria – Qualidade no processo de avaliação e monitorização

No que diz respeito à subcategoria "*Qualidade no processo de avaliação e monitorização*", os estudantes consideram que é importante que haja um reajuste em termos curriculares nas licenciaturas para que estas respondam de forma mais objetiva às necessidades do mercado de trabalho. Os estudantes consideram ainda fundamental que as unidades curriculares e a avaliação dos cursos sejam uniformizadas, para que não existam diferenças de formação entre as diferentes instituições de ensino superior. Os estudantes acreditam que apesar de muitas vezes serem auscultados, consideram que as suas opiniões não são tidas em conta, o que explica o fato de não existirem alterações visíveis de uns anos para outros no funcionamento da licenciatura.

*"Considero que deveriam continuar a passar questionários aos docentes e estudantes de cariz mais aberto, com perguntas mais abertas, mas em formato online, para que os estudantes e docentes tivessem tempo para refletir sobre as perguntas assegurando o seu anonimato. (..) como critérios de avaliação, tenho a qualidade dos professores, o interesse e a pertinência das unidades curriculares e das suas temáticas penso que seja isso! (SV, entrv.02)*

*"Para melhorar o nosso curso penso que se deve ter em conta a nossa opinião, o facto de estarmos a ser entrevistados, mais até que os questionários que respondemos à pressa, são importantes porque manifestam a nossa opinião e isso é fundamental. Devia haver uma passagem por alguns dos contextos e devíamos fazer inclusive um intercâmbio, com outra universidade com um programa definido, no estrangeiro" (HS- entrv.03).*

*" (...) o feedback desses inquéritos, raramente nos chega, penso que muitas vezes as pessoas ficam pela análise dos resultados, mas não procuram explicações para esses resultados" (SO, Entrev,05).*

Segundo os estudantes a melhoria do processo de avaliação e Monitorização de um curso no ensino Superior depende de uma maior comunicação entre estudantes e docentes e de um aumento do número de alunos presentes nas reuniões com os docentes e direção.

*"Penso que o dialogo com o diretor de curso deve ser um diálogo muito mais continuado, com uma maior abertura, aumentar o número de alunos que representam os estudantes nas reuniões do curso" (RM, Entrv.06).*

Por fim, os estudantes referem que a avaliação da prática docente também seria uma forma de promover a qualidade das licenciaturas, desde que esta fosse resultante de critérios bem definidos e obrigatórios para todos. Os estudantes consideram que a qualidade do ensino é um fator decisivo na qualidade dos cursos no ensino superior.

### **Síntese**

- **Reajuste nas licenciaturas para que estas respondam de forma mais objetiva às necessidades do mercado de trabalho.**
- **Uniformização das licenciaturas em termos curriculares e avaliativos;**
- **Maior comunicação entre estudantes e docentes, e consequente participação de um maior número de alunos nas reuniões com os docentes e direção do curso.**
- **Os estudantes consideram que a qualidade do ensino é um fator decisivo na qualidade de uma licenciatura e desta forma consideram fundamental a existência de uma avaliação da prática docente;**

#### **4.1.5.2- Subcategoria – Sugestões sobre o processo de avaliação e monitorização**

No que diz respeito à subcategoria *"Sugestões sobre o processo de avaliação e monitorização"*, os estudantes defendem ainda que seria uma mais-valia para o processo de avaliação e monitorização se mantivessem as entrevistas nos moldes em que estas foram



feitas, exatamente pelo facto de estas terem permitido criar um espaço próprio de reflexão em relação a uma série de aspetos relacionados com o funcionamento desta licenciatura.

Os estudantes consideram que o processo de monitorização e avaliação deveria ser semestral e que os resultados deveriam ser publicados ou apresentados a todos os envolvidos /interessados, para que as conclusões tiradas desta avaliação/monitorização pudessem, depois de discutidas, serem devidamente implementadas,

*"Considero que a qualidade passa por uma boa e eficaz avaliação do trabalho que os docentes desenvolvem em cada unidade curricular, da existência de um grupo de acompanhamento que fizesse esta avaliação e fosse capaz de colocar docentes, diretora de curso e estudantes em permanente comunicação e que o mestrado fosse integrado" (ASV, entrv.02).*

*"Considero que deveriam continuar a passar questionários aos docentes e estudantes de cariz mais aberto, com perguntas mais abertas, mas em formato online, para que os estudantes e docentes tivessem tempo para refletir sobre as perguntas assegurando o seu anonimato" (ASV, Entrv. 02).*

*"Considero que seria importante manter o grupo de acompanhamento como meio de comunicação das preocupações e avaliações dos estudantes em relação às unidades curriculares e que o mestrado fosse integrado na licenciatura." (DB, Entrv.04)*

*" Seria fundamental que o mestrado fosse integrado na licenciatura, que se colocassem mais unidades curriculares relacionados com os contextos não formais, que houvesse uma maior coordenação entre os docentes na proposta de trabalhos que poderiam ser muito mais "ricos" se fossem transdisciplinares", (RM, Entrv.06).*

*"Para melhorar a avaliação e tal como já disse, considero que seria importante que se mantivesse estas avaliações semestrais, e que no final houvesse um mecanismo que fosse capaz de devolver aos estudantes os resultados, fosse através da criação de uma plataforma de comunicação online ou outra, e também considero importante que se avalie continuamente os professores, e os "obriguem", a alterar as suas práticas que em muito casos estão desajustadas à nossa realidade de agora!(FP, Entrv.07)*

*"Haver um sistema de avaliação que permitisse através da opinião dos estudantes e coordenação do curso e professores, o que poderia ser melhorado, e essa avaliação que na minha opinião seria bom que fosse feita semestre a semestre, que os resultados tivessem obrigatoriamente que ser publicados ou apresentados a todos os envolvidos, e que as conclusões da avaliação pesassem efetivamente, obrigando-os a fazer mudanças" (RDR, entrv.08).*

*"Deveria haver mais atividades práticas e as horas tutoriais deveriam ser aproveitadas para atividades mais ricas."(AR, Entrv.10).*

Consideram também que esta monitorização e avaliação "espelharia" muito mais as verdadeiras opiniões dos estudantes se os questionários utilizados fossem feitos *online*, isto por forma a garantir o anonimato e permitir uma maior liberdade de expressão e reflexão por parte dos estudantes.

*" (...) também que seria interessante criar fóruns de discussão online com questionário e promoverem reuniões entre os alunos e os professores" (RM, Entrv.06).*

*"Avaliações contínua dos cursos e da sua forma de funcionamento e também uma maior avaliação dos docentes, que os obrigasse a trabalhar as unidades curriculares de uma forma diferente, talvez tendo em conta a empregabilidade*

*inerente ao curso. Também considero importante haver equipas de monitorização capazes de garantir que os resultados das avaliações se traduzissem em mudanças efetivas" (CP,*

Em termos de funcionamento das unidades curriculares consideram que seria importante que houvesse uma uniformização/transversalidade nos trabalhos que se exigem aos estudantes nas diferentes unidades curriculares, ou seja, em vez de haver um trabalho por disciplina, haver um trabalho global em cada semestre que resultasse da conjugação de uma temática comum, previamente discutida pelos docentes e que mobilizassem os conteúdos das diferentes unidades curriculares.

### **Síntese**

- **Questionários online para avaliar as unidades curriculares e entrevistas para o processo de monitorização da licenciatura.**
- **O processo de monitorização e avaliação deve ser segundo a perspetiva dos estudantes de carácter semestral e os resultados destas avaliações deveriam ser publicados ou apresentados a todos os envolvidos/interessados;**
- **Uniformização/transversalidade dos trabalhos realizados nas diferentes unidades curriculares;**

#### **4.1.6- A Dimensão - Projetos para o futuro – Categoria Expectativas Futuras.**

Assim dentro da Categoria "Expectativas futuras" foram criadas duas subcategorias: "*Saídas profissionais*" e "*Expectativas - mercado de trabalho*".

##### **4.1.6.1 – Subcategoria Saídas profissionais**

No que se refere à subcategoria "*Saídas Profissionais*", através dos discursos os estudantes demonstraram um grande descontentamento quanto às saídas profissionais possíveis com esta licenciatura, sendo por isso muito baixas as expectativas no que respeita à empregabilidade. Consideram também as saídas profissionais um pouco “vagas” e mostram-

se céticos quanto ao seu futuro profissional apenas com a licenciatura, visto que não sendo esta profissionalizante, podem trabalhar em diversos contextos educativos apenas de carácter mais informal. Os estudantes consideram que por esta licenciatura ser recente não possui ainda grande visibilidade face ao mundo laboral.

*" (...) considero difícil arranjar emprego com esta licenciatura" (ASV, Entrv.02).*

*"(...) tenho alguma dificuldade em encontrar empregos na área. Esta é uma área que nós estudantes ainda temos muito que trabalhar para construir um perfil profissional que nos distinga de outros cursos similares!" (RDP, Entrv.08).*

Demonstram querer continuar a estudar e prosseguir para o 3º ciclo de estudos (mestrado). No entanto, estes estudantes não colocam de parte a possibilidade de se empregarem numa área em Educação durante o tempo em que estão a fazer o mestrado, que lhes irá dar as competências académicas necessárias para o exercício da função docente, mas também entrarem em contato com a prática profissional através do estágio.

*"Pretendo ingressar no mercado de trabalho logo que acabe o mestrado. Acho que é da prática que nos faz falta e é disso que neste momento precisamos, lidar com as crianças e começar a por em prática aquilo que aprendemos!"(ASV, entrv.02)*

*"Entrar no Mestrado de Educadores de Infância e se eu não conseguir pretendo continuar nesta área que eu quero, preferencialmente na área de Educador de Infância"(HS, entrv.03)*

### **Síntese:**

**- Saídas profissionais um pouco “vagas” e mostram-se céticos quanto ao seu futuro profissional apenas com a licenciatura.**

#### 4.1.6.2- Subcategoria Expectativas

No que se refere à *subcategoria "Expectativas - mercado de trabalho"*, os estudantes mostram-se céticos em relação ao mercado de trabalho por considerarem que a licenciatura ainda não tem grande visibilidade junto da Sociedade, e porque as saídas profissionais são bastante diversificadas, e sentem alguma dificuldade em encontrar o seu “nicho” profissional.

*"Em termos de mercado de trabalho com esta licenciatura é importante que a UA procure formas de promover esta licenciatura junto das entidades empregadoras também para dar mais visibilidade a esta licenciatura!"(DB, entrv.04).*

Assim, consideramos que as expectativas dos estudantes não são muito elevadas, pois ainda existem muitas incertezas por esta licenciatura ser recente, mas também por ainda não existir um perfil que os defina profissionalmente.

#### 4.1.7- Dimensões Emergentes da entrevista à diretora da LEB

Depois de procedermos à análise das entrevistas feitas aos estudantes e partindo da grelha de análise construída no capítulo anterior, iremos em seguida proceder à análise da entrevista realizada à Diretora do curso de Educação Básica. Assim, com o objetivo de analisar e compreender a visão que a diretora de Curso tinha relação ao funcionamento desta licenciatura, e ao trabalho desenvolvido pelo grupo de acompanhamento, construímos três dimensões de análise: **"O processo de Avaliação e monitorização da LEB"** **"Os processos de promoção da qualidade no Ensino superior"** e **"A direção do Curso"**.

##### 4.1.7.1- Dimensão - O processo de Avaliação e monitorização da LEB" - Categoria - Avaliação e Monitorização

Assim, dentro da primeira dimensão "**O processo de Avaliação e monitorização de LEB**" - e tal como já explicitámos, criámos uma categoria - "*avaliação e monitorização*"

Assim, partindo do discurso da diretora de curso, esta considera que em termos das atividades desenvolvidas pelo grupo de acompanhamento no processo de avaliação e monitorização, estas foram bastante positivas, na medida em que se conseguiu que todos os docentes comunicassem uns com os outros sobre as suas unidades curriculares, partilhassem experiências e informações,

*"(...) pois conseguimos, que os docentes comunicassem uns com os outros e conseguimos criar dinâmicas bastantes interessantes. Posso mesmo dizer que se criou um certo sentimento de pertença em relação ao Curso de Educação Básica. Os docentes tiveram diversas oportunidades para discutirem conjuntamente assuntos relacionados com as suas unidades curriculares, de conhecerem e partilharem informações sobre os estudantes e até mesmo poderem antecipar problemas, dificuldades!" (Diretora da LEB, 2007-2009).*

Ainda sobre este ponto, a diretora referiu que os docentes acolheram bem as atividades desenvolvidas pela comissão de acompanhamento dentro da sua disponibilidade,

*"(...)penso que os docentes acolheram bem estas atividades dentro da disponibilidade de horário que tinham, mas é importante referir que continuam a fazer-se imensas coisas por carolice, ou seja, pela boa vontade que se tem, pelo empenhamento pessoal, pois são coisas que não são exigidas. Sou da opinião que tem que haver uma mudança clara neste sentido" (Diretora da LEB 2007-2009).*

A diretora deixou uma sugestão, criar horas próprias de discussão e partilha de experiências nos horários dos docentes e dos estudantes,

*(...) "devem ser criadas horas próprias nos horários dos docentes, mas também dos estudantes, para que estas atividades de partilha, discussão, reflexão possam ter lugar, sem que se tenha que depender das disponibilidades de cada um, pois como deve perceber, encontrar um momento em que possam todos estar presentes é bastante difícil! Penso que os estudantes queriam estar mais presentes, mas as suas próprias circunstâncias pessoais e académicas, nem sempre deixam que outras atividades, também sentidas como úteis, ocupem o tempo daquelas que eram imprescindíveis" (Diretora da LEB, 2007-2009.*

Segundo a diretora da LEB as atividades do Grupo de Acompanhamento, cumpriram com os objetivos propostos, pois foi possível através dos questionários semestrais, perceber de que forma estes estudantes percecionavam esta licenciatura. Admite também que os questionários que foram passados nas aulas possam não ter sido preenchidos com o sentido de responsabilidade que lhes era pedido.

*"Eu penso que de uma forma geral atingiram os objetivos definidos. É evidente que existem sempre coisas que talvez alterássemos, mas, de uma forma geral, penso que correram bem e que foram de uma forma bastante objetiva ao encontro das nossas "necessidades", saber como estava a ser sentido, percecionado o curso e suas finalidades (quer por docentes, quer por estudantes). Temos plena consciência de que utilizar o inquérito por questionário traz algumas desvantagens e que muitas vezes os estudantes os preenchem sem o sentido de responsabilidade que deviam. No entanto, dado o tempo que tínhamos e o cruzamento que fizemos com as respostas dos alunos dados no questionário "on-line" da Universidade, posso garantir-lhe que as respostas não foram muito diferentes! Houve assim sinceridade nos discursos dos alunos" (Diretora do Curso, 2007-2009).*

A diretora da LEB também identificou como fundamental os resultados (sucesso escolar, empregabilidade, grau de satisfação), bem como a perspetiva dos principais atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (estudantes e docentes), e outras

perspetivas externas que possam servir de base de comparação dentro de realidade semelhantes.

Segundo a diretora da LEB, as avaliações têm diversas funções que se constituem como fundamentais na reflexão e discussão dos processos de avaliação, e reafirma no final da entrevista que a investigação tem que ser parte integrante no desenvolvimento profissional dos professores, mas para isso é necessário criar condições aos professores para que possam investir mais na investigação.

*" (...) as avaliações diferentes funções: formativa, sumativa, de diagnóstico e que se constituem como fundamentais na discussão e reflexão dos sujeitos sobre resultados da avaliação e o seu envolvimento nos processos de avaliação".*  
(Diretora da LEB, 2007-2009).

*" (...) a investigação (com as suas diferentes fases) sobre o ensino superior, suas práticas, curricula, programas, tem de ser parte do desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior, mas para isso é necessário tempo, disponibilidade para esse processo de procura e de reflexão, a par de tempo para os estudantes e para outras tarefas. Necessitamos de grupos de docentes que se articulem e trabalhem em equipa na reflexão sobre os seus espaços de formação, partilhando estratégias de formação e seus resultados para que se desenvolvam as competências que se definem e colocam no papel quando se criam os cursos"*  
(Diretora da LEB 2007-2009).

#### **Síntese:**

- A Diretora LEB considerou que a atividade desenvolvida pelo grupo de acompanhamento foi positiva, ao colocar os docentes a comunicar e a partilhar informações sobre o funcionamento e problemas das suas unidades curriculares.
- Deixou uma sugestão, criar horas próprias de discussão e partilha de experiências nos horários dos docentes e dos estudantes;



- Admite também que os questionários que foram passados nas aulas possam não ter sido preenchidos com o sentido de responsabilidade que lhes era pedido.
- Segundo a diretora da LEB, as avaliações têm diversas funções que se constituem como fundamentais na reflexão e discussão dos processos de avaliação, e reafirma no final da entrevista que a investigação tem que ser parte integrante no desenvolvimento profissional dos professores, mas para isso é necessário criar condições aos professores para que possam investir mais na investigação.

#### 4.1.7.2- Dimensão- "Os processos de promoção da qualidade no Ensino superior" – Categoria Qualidade

Dentro desta dimensão criámos uma categoria "*qualidade*" assim, e depois de analisarmos a entrevista podemos referir que a diretora da LEB considera que a qualidade de um curso depende do desempenho profissional do corpo docente e da capacidade que estes possuem de análise do seu próprio desempenho profissional, bem como da qualidade pedagógica e das capacidades dos professores se adaptarem, de pensarem e repensarem planos de ação devidamente adaptados aos estudantes.

*"(...) a qualidade de uma licenciatura depende muito do desempenho profissional dos docentes e da sua capacidade de autoavaliação!" (Diretora da LEB).*

*"(...)tenho a certeza que sim, mas considero que a qualidade de um curso depende muito do desempenho profissional dos docentes e da sua capacidade de autoavaliação! Ou seja, a qualidade de um curso depende muito mais da atividade pedagógica (e científica) dos professores e da capacidade de estes gerirem os problemas que vão surgindo, de se adequarem aos alunos, aos seus conhecimentos prévios, de pensarem planos de ação, que estejam nas zonas de alcance dos estudantes. É evidente que existem outros fatores. No entanto, considero estes os mais importantes" (Diretora da LEB - 2007-2009).*

A diretora da LEB, considera que uma forma de potenciar a qualidade, é dar continuidade às horas de orientação tutória, com um carácter obrigatório, devidamente contempladas no horário dos estudantes.

*"(...)as horas de orientação tutória deveriam de ter continuidade e ter um carácter obrigatório, ou seja, deixar de depender da boa vontade, da necessidade repentina dos estudantes pois se estas não forem contempladas no horário, deixa de haver um espaço real para elas existirem. Pois, como sabemos, a maior parte dos nossos alunos vive deslocado da universidade, sendo natural que no final das aulas queiram ir para casa até porque têm muitas vezes comboios, transportes públicos para apanhar o que dificulta a participação destes estudantes nestas aulas ou nestas sessões" (Diretora da LEB 2007-2009).*

A diretora da LEB referiu que a continuidade das aulas de tutoria deveria ter um carácter obrigatório e que esta proposta já tinha sido apresentada na reitoria, merecendo na sua opinião ser alvo de um debate e uma reflexão profunda. Segundo a diretora da LEB, quando se reestruturou a licenciatura houve uma grande preocupação no reajuste curricular a Bolonha e na organização da própria licenciatura. No entanto, admite que tudo deve ser alvo de uma avaliação,

*"(...) também temos consciência que ao nível de organização curricular, esta licenciatura pode ser das melhores, dentro do enquadramento legal que foi criado, fato que sentimos depois do encontro que foi promovido, aqui na Universidade de Aveiro, e em que estiveram presentes outras universidades e escolas superiores de educação, ou seja, verificamos que houve uma grande preocupação no reajuste curricular a Bolonha e na organização da própria licenciatura. Contudo, temos consciência de que apesar de termos demorado tempo com a planificação desta licenciatura, tudo deve ser avaliado"(Diretora da LEB 2007-2009),*

No que diz respeito à qualidade no ensino superior, a diretora da LEB considera que é necessário que as instituições de ensino superior criem uma cultura de qualidade acessível a todos, assumindo que esta só será possível se houver por parte dos envolvidos um compromisso individual e coletivo. Neste processo, a diretora da LEB sublinha a importância acrescida que o corpo docente tem, e na necessidade de estes criarem espaços onde possam articular com outros docentes, estratégias/planos de ação e que esses mesmos espaços sirvam como plataformas para um trabalho em equipa num ambiente de partilha das boas práticas bem como de estratégias de formação.

*(...) “criar uma cultura de autoavaliação nas instituições e um compromisso individual e coletivo para melhorar as práticas de ensino, analisando-as, discutindo-as para assim transformar essas mesmas práticas” (Diretora da LEB 2007-2009*

### Síntese

- Segundo a Diretora da LEB a qualidade de um curso depende: do desempenho profissional do corpo docente e da capacidade que estes possuem de análise do seu próprio desempenho profissional: da qualidade pedagógica e da capacidade dos professores se adaptarem, de pensarem e repensarem planos de ação devidamente adaptados aos estudantes.
- A diretora da LEB, considera que uma forma de potenciar a qualidade, é dar continuidade às horas de orientação tutória, com um carácter obrigatório, devidamente contempladas no horário dos estudantes.
- A diretora considera que é necessário que as instituições de ensino superior criem uma cultura de qualidade acessível a todos, assumindo que esta só será possível se houver por parte dos envolvidos um compromisso individual e coletivo.

#### 4.1.7.3-Dimensão "A direção do curso" – Categoria Direção

Dentro desta dimensão criámos uma categoria "*direção*". Assim, depois da análise feita ao discurso da diretora da LEB, esta referiu que sentiu algumas dificuldades em termos de direção visto que os alunos tinham imensa necessidade de conversar e expor problemas e, por isso, a dada altura teve que criar um horário de atendimento aos alunos. A diretora da LEB considera ainda pertinente a existência nestas novas licenciaturas de outros técnicos que apoiem efetivamente as licenciaturas e os estudantes.

*"(...) penso que tem que se trabalhar mais com os docentes, para que estes assumam mais um papel auto avaliador das suas próprias práticas. Penso que é o mais importante no caminho da qualidade no Ensino superior. Considero, no entanto, que estas novas licenciaturas precisam de outros técnicos que façam um apoio mais direto aos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e que permitam que estes processos tenham um carácter mais continuado. Precisamos de projetos de inovação pedagógica que possam ser investigados pelos próprios docentes e também por alunos"(Diretora da LEB, 2007-2009).*

#### Síntese

**-Criação de um horário de atendimento aos estudantes da LEB para resolução de problemas e dificuldades dos estudantes no decurso da licenciatura.**

**-A diretora propões a criação de um novo elemento (técnico(a)) que tivesse como função apoiar os licenciados durante os primeiros anos da licenciatura.**

## **4.2 - Resultados/discussão dos dados referentes aos Inquéritos por questionário aos docentes**

Para auscultar os docentes utilizámos uma técnica de recolha de informação: o "inquérito por questionário", pois tal como já referimos no *Capítulo III Metodologia Geral do Estudo* Os docentes que participaram nesta investigação foram os docentes da 1ª edição desta licenciatura durante o 1º e 2º ano (anos letivos: 2007/2008 e 2008/2009), por terem estado “envolvidos” nas atividades do grupo de acompanhamento, e poderem neste sentido aferir sobre este processo de uma forma mais informada e participada.

Quando pensámos abordar os docentes, considerámos por em prática a técnica de recolha de dados - entrevista, no entanto, devido à indisponibilidade demonstrada, optámos por uma técnica que permitisse uma maior liberdade de resposta, tendo por isso se optado pelo inquérito por questionário com perguntas abertas. O número de docentes a participar neste estudo (sete docentes), não foi um número baixo de participação, dado que, existiriam alguns que lecionavam mais do que uma disciplina/unidade curricular nesta licenciatura, o que reduziu à partida o número de docentes a entrevistar em cada ano letivo.

Com a aplicação deste inquérito por questionário pretendíamos analisar a opinião dos docentes em relação ao Grupo de Acompanhamento, o seu funcionamento a importância no melhoramento das práticas ao longo de todo o ano letivo. Pretendemos ainda perceber o que consideram fundamental para promover a qualidade dos cursos no ensino superior e no Curso de Educação Básica.

Neste Capítulo iremos fazer a análise das dimensões e categorias encontradas, recorrendo aos discursos dos docentes.

#### **4.2.1- Dimensão- Processo de Avaliação e Monitorização em Cursos no ensino superior- Categoria - Processo de Avaliação e Monitorização**

Dentro desta dimensão, e após a leitura das respostas dos docentes, sentimos necessidade de criar uma Categoria "Processo de Avaliação e Monitorização". Assim, os discursos dos docentes demonstram que a existência de um Grupo Acompanhamento levou a uma maior aproximação e articulação entre docentes e permitiu um diagnóstico e avaliação do curso sempre na dupla vertente professor-aluno, que consideraram fundamental para o sucesso de ambos.

*" (...)permitiu criar um espírito de corpo que foi para além do conjunto de docentes diretamente envolvidos na lecionação de UC do curso. Esta dimensão teve também reflexo no âmbito dos alunos envolvidos, as quais se associaram alunos de outros cursos do Departamento. A aproximação entre docentes, do ponto de vista da sua articulação foi, sem dúvida, uma mais-valia da constituição e do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Acompanhamento" (AM, docente da LEB)*

*" (...) apercebi-me de que era muito útil e importante para a avaliação desta licenciatura" (AMO, docente da LEB).*

Este Grupo de Acompanhamento, segundo a opinião dos docentes inquiridos foi bastante útil, pois permitiu conhecer melhor os alunos em termos de perfil, mas acima de tudo a sua mais-valia foi ter ajudado os alunos a conhecer melhor esta licenciatura ao criar espaços de reflexão e comunicação entre docentes e alunos

*"Eu considero que a existência do Grupo de Acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica foi uma mais-valia para o seu funcionamento. O Grupo foi solícito e acompanhou de muito perto os alunos e os docentes, ajudou a esclarecer e a encaminhar os alunos no contexto de um curso novo dentro do espírito de*

*Bolonha. Promoveu, igualmente, reuniões de balanço com o corpo docente, apresentando, regularmente dados/resultados decorrentes desse mesmo acompanhamento. Os alunos sentiram-se mais acompanhados e protegidos"(AVC, Docente da LEB).*

Os docentes consideram também que a existência deste Grupo de Acompanhamento permitiu obter informação útil acerca do desenvolvimento do curso, bem como proporcionar aos alunos reflexões acerca do seu percurso escolar na clarificação de dúvidas e ansiedades relativamente às saídas profissionais futuras.

*"A sua existência permitiu obter informação útil acerca do desenvolvimento do curso, bem como proporcionar aos alunos reflexões acerca do seu percurso escolar"(RN, Docente da LEB).*

### Síntese

- Os docentes consideram que a existência de um Grupo Acompanhamento levou a uma maior aproximação e articulação entre docentes;
- Permitiu um diagnóstico e avaliação do curso sempre na dupla vertente professor-aluno,
- Permitiu conhecer melhor os alunos em termos de perfil,
- Ajudou os alunos a conhecer melhor esta licenciatura ao criar espaços de reflexão e comunicação entre docentes e alunos
- Permitiu obter informação útil acerca do desenvolvimento do curso,
- Proporcionou aos alunos reflexões acerca do seu percurso escolar na clarificação de dúvidas e ansiedades relativamente às saídas profissionais futuras.

#### 4.2.2- Dimensão - O processo de promoção da Qualidade nos Cursos no Ensino Superior - Promoção da Qualidade

Na segunda dimensão, criámos uma *Categoria "Promoção da Qualidade"* desta forma, e depois de termos analisado as respostas dos docentes ao nosso inquérito por questionário, podemos afirmar que os docentes consideram que a figura do diretor de curso deveria ter o poder de constituir a sua equipa docente em função de critérios /objetivos, mas também da definição do perfil dos seus membros por relação com o perfil do curso que dirige.

Consideram também que as suas competências pedagógicas, enquanto docentes são muito importantes pois refletem-se no exercício profissional dos estudantes.

*“(...) já que os alunos licenciados serão com certeza um reflexo dos professores que tiveram ao longo da vida, e que lhes servirão como exemplo (bom e mau) para o percurso profissional e atuação pedagógica futura”* (AM docente da LEB)

Sugeriram também a continuidade de um grupo de acompanhamento que apoiasse a direção do curso, continuando a fazer o trabalho desenvolvido por este Grupo, ou seja, no esclarecimento de todas as questões relacionadas com o futuro profissional e na promoção de ações não formais por forma a consciencializar os estudantes para a importância do trabalho educativo.

*" (...) considero que deveria continuar a existir um grupo de acompanhamento independente, mas de apoio à Direção de Curso, bem como uma articulação entre esse grupo e a Direção do curso, por forma a explicar e intervir, por exemplo, em todas as questões que se prendem com a natureza não profissionalizante do curso de Licenciatura; articular nomeadamente na UC de PIE (3º ano), ações -formais e não-formais- com vista à consciencialização da importância do trabalho educativo a nível dos 6 primeiros anos de escolaridade (1º + 2º CEB), particularmente ao nível do 5º e 6º anos na atual lógica organizativa da maioria dos agrupamentos de escolas e*



*promover ações de articulação efetiva entre várias UC do curso, tendo como quadro de referência as competências a promover com o mesmo" (RV, Docente da LEB).*

Os docentes consideram também que uma das mudanças essenciais é a introdução da avaliação continua como forma de responsabilizar mais os estudantes no ato avaliativo, mas também por forma a criar um espírito de equipa e trabalho coeso.

*"seria a alteração da metodologia de ensino/avaliação em uso nas Unidades curriculares. É imprescindível apostar na avaliação contínua, aliada a uma metodologia de ensino que dê aos alunos um papel mais ativo, o que implica: i) recorrer a uma metodologia de projeto (tão aprofundada quanto possível; ii) serem os alunos a escolher os seus temas de trabalho; iii) fazer do professor um supervisor que os ajudará a alcançar o sucesso no projeto que eles escolheram desenvolver; iv) desenhar um sistema de avaliação que recolha os dados para análise no projeto em desenvolvimento, tenha uma boa componente formativa (assente na auto- e hetero-avaliação feita pelos alunos e ainda na interação professor-aluno relativamente a cada item apresentado e avaliado), admita (dentro de certos limites negociáveis) a possibilidade de reformulação dos elementos de avaliação apresentados, com base no comentário crítico feito pelo professor e/ou pelos colegas e também pelo próprio; v) contribua para o desenvolvimento de competências definidas nos perfis profissionais formulados para a área abrangida pela Licenciatura em Educação Básica" (CS, Docente da LEB).*

Consideram ainda que a qualidade dos Cursos no Ensino Superior exige que as infraestruturas estejam devidamente adaptadas às necessidades dos cursos, bem como aptidões específicas (científicas, pedagógicas) por parte do corpo docente:

*"A qualidade dos Cursos do Ensino Superior implica condições físicas e materiais adequadas; aptidão científica, pedagógica e didática do corpo docente; parcerias com centros de formação e investigação à escala mundo; a ligação efetiva da universidade*

*ao meio envolvente de forma a proporcionar aos seus alunos um contacto frutuoso com as realidades profissionais futuras; oferta de projetos ambiciosos que englobem, também, os desígnios dos alunos; estímulo e apoio à iniciativa, empreendedorismo (empreendedorismo social no caso particular da Educação Básica), criatividade e capacidade crítica no sentido do progresso da ciência e do exercício de uma cidadania ativa e interventiva" (AVC, Docente da LEB).*

Na opinião dos docentes, o reforço dos recursos humanos é bastante vantajoso, pois trás leituras diversificadas das matérias lecionadas *"parece-me que seria importante investir no aumento dos recursos humanos disponíveis"*(CS, Docente da LEB). No que respeita ao Curso de Educação Básica este possui uma herança forte, pois resulta da "fusão" de duas licenciaturas com grande prestígio (licenciatura em professores de 1º e 2º ciclos e Educadores de Infância), tendo por isso a obrigação de manter o mesmo grau de qualidade e exigência:

*"não podemos esquecer que este curso é o herdeiro de duas licenciaturas de referência a nível nacional (Educação de Infância e Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico), o que implica, à priori, a necessidade imperiosa de aproveitar as boas práticas, a experiência adquirida e a competência do corpo docente para ampliar a excelência então atingida, agora 'sob a chancela' de Bolonha. Será necessário manter a qualidade alcançada no passado, preservar e ampliar as referências positivas, cativar 'mercados' e públicos novos (incluindo as instituições que se dedicam ao ensino privado e que também podem empregar os profissionais formados na Universidade de Aveiro, particularmente no domínio da Educação de Infância e do 1.º ciclo)" (AVC, Docente da LEB).*

Foi referido ainda que seria importante conservar e incrementar as avaliações externas ao curso e uma procura efetiva de novas vias profissionais para os estudantes que queiram ficar apenas com a licenciatura.

*"Importará, ainda, conservar e incrementar as avaliações externas ao curso que devem ser feitas com regularidade. Por outro lado, há que explorar vias de novas saídas, antever as necessidades do futuro, antecipar áreas de formação específicas e alargar o leque de ofertas em função das carências do mercado nacional e de língua oficial portuguesa. Por último, julgo ser necessário acompanhar e verificar os primeiros anos de integração dos nossos alunos no mercado de trabalho, avaliando a pertinência e a qualidade da sua formação em matéria de inserção no mercado de trabalho, a aplicação das competências adquiridas e procurar apreciar até que ponto este tipo de formação constituiu uma mais-valia no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos formados em Educação na Universidade de Aveiro" (ACV docente da LEB.*

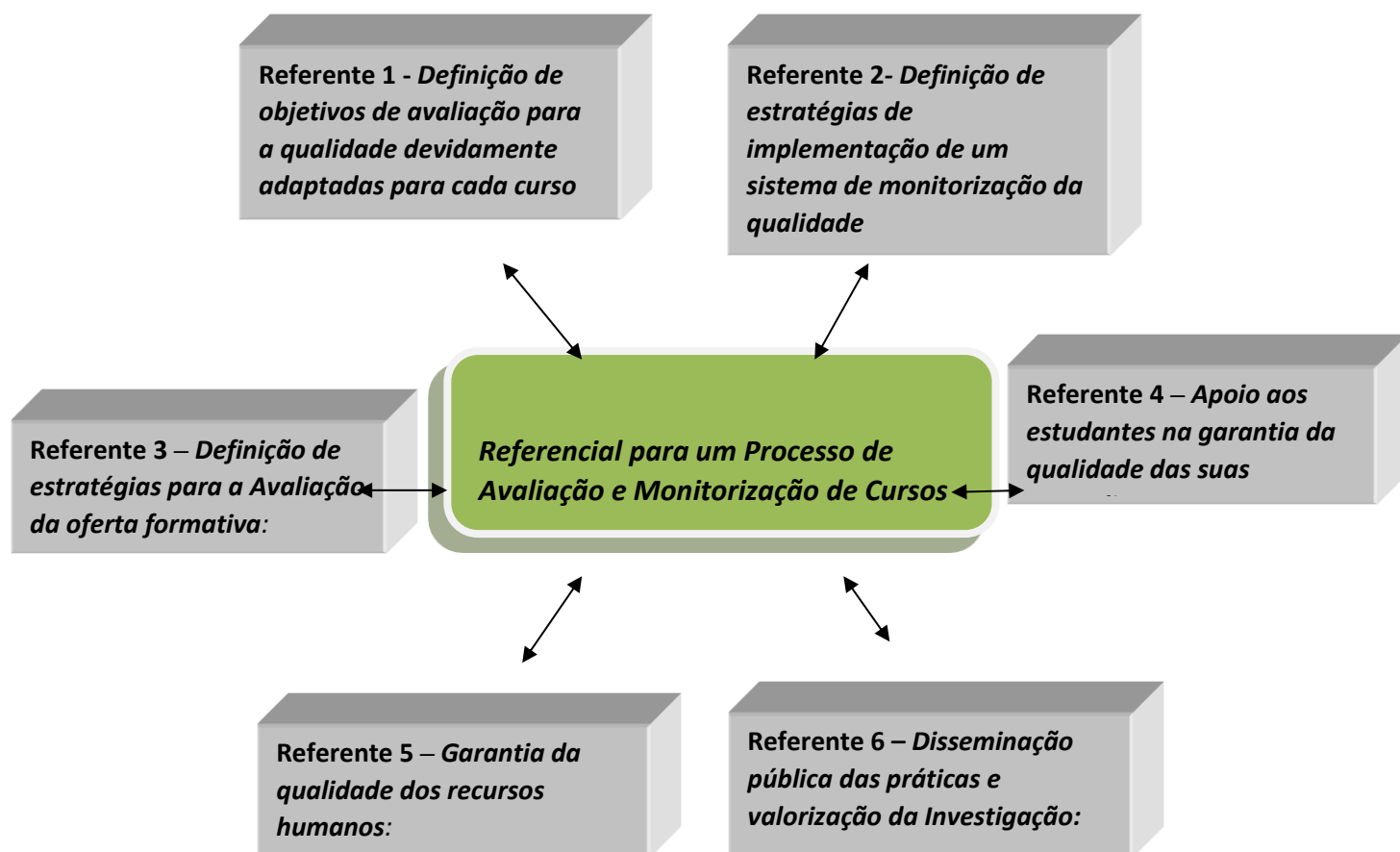
Consideramos que as opiniões expressas pelos docentes foram extremamente relevantes para a construção do referencial que nos propusemos construir, pois foram informadas pelas práticas diárias no exercício docente nesta licenciatura, constituindo-se deste modo, como uma mais-valia para esta investigação.

#### **Síntese:**

- Os professores/docentes consideram que a figura de diretor do curso deveria ter autonomia para constituir a sua equipe de trabalho, ou seja, deveria poder escolher os professores das diferentes unidades curriculares;
- Referenciam a importância das competências pedagógicas no exercício da função dos professores;
- A continuidade de um grupo de acompanhamento que tivesse por função um apoio direto à direção do curso e aos estudantes.
- Apontam como necessário a introdução da avaliação continua como forma de responsabilizar mais os estudantes no ato avaliativo, mas também por forma a criar um espírito de equipa e trabalho coeso.

- **Consideram que a qualidade dos Cursos no Ensino Superior exige que as infraestruturas estejam devidamente adaptadas às necessidades dos cursos, bem como aptidões específicas (científicas, pedagógicas) por parte do corpo docente:**
- **Necessidade de conservar e incrementar as avaliações externas ao curso e uma procura efetiva de novas vias profissionais para os estudantes que queiram ficar apenas com a licenciatura.**

Depois de analisarmos as entrevistas e os inquéritos por questionário online, iremos apresentar o referencial, que nos tínhamos proposto a construir. Este referencial emergiu dos resultados do estudo empírico, mais do que da literatura de referências apesar desta se ter constituído como uma mais-valia nesta investigação, não foi por ter possibilitado uma reflexão profunda sobre o tema da avaliação e da promoção da qualidade de cursos no Ensino Superior. Esta investigação tem contornos específicos por ser um Estudo de caso (a licenciatura de educação Básica da Universidade de Aveiro) e em consequência, tornou-se difícil encontrar uma literatura de referência que fosse totalmente ao encontro das especificidades desta licenciatura recentemente reestruturada, uma licenciatura sem um passado direto e apenas com um futuro.



**Figura 4 - “O referencial de Avaliação e Monitorização”**

Cada referente aponta para uma metodologia de ação que no seu conjunto constitui um processo de avaliação e monitorização informado pelos discursos dos atores do processo de ensino aprendizagem, mas também da literatura de referência.

**Referente 1 - *Definição de objetivos de avaliação para a qualidade devidamente adaptadas para cada curso:*** A instituição deve definir ao nível departamental objetivos de avaliação apoiados numa política institucional pré-definidas e formas que possibilitem a identificação de meios de envolvimento dos estudantes e demais parceiros (internos e externos), para além da identificação de um processo de monitorização interno da qualidade dos cursos.

**Referente 2- Definição de estratégias de implementação de um sistema de monitorização da qualidade:** Na definição destas estratégias é importante a existência de um sistema de recolha de informações que segundo as pessoas auscultadas nesta investigação (docentes, estudantes e diretora de curso) deve passar pelo uso de inquéritos por questionários *online*, entrevistas, criação de um grupo de estudantes representantes no curso ("*follow-up-group*"), reuniões com todos os docentes da licenciatura para a discussão e melhoramento de prática, aulas de tutoria com carácter obrigatório devidamente previstas no horário dos Cursos.

**Referente 3 – Definição de estratégias para a Avaliação da oferta formativa:** A instituição/diretor do curso deve definir mecanismos para a avaliação e renovação da sua oferta formativa através de um contato permanente com antigos alunos, empregadores e outros parceiros, que possam ajudar a escrutinar o que de facto pode ser melhorado para que as licenciaturas se aproximem mais das exigências do mercado de trabalho. Também se deve fazer uma revisão periódica/regular dos cursos no sentido de assegurar a implementação das melhorias definidas a partir do processo de monitorização.

**Referente 4 – Apoio aos estudantes na garantia qualidade das suas aprendizagens:** A instituição de Ensino Superior, e o departamento em particular, deve dotar-se de procedimentos que promovam e comprovem a qualidade do ensino empreendido, e garantir o favorecimento das aprendizagens dos estudantes através de uma definição detalhada dos conceitos e objetivos a adquirir em cada unidade curricular. É importante referir que esta garantia da qualidade se prende também com a devida integração dos estudantes e com a sua avaliação periódica.

**Referente 5 – Garantia da qualidade dos recursos humanos:** A instituição deve contar com mecanismos de recrutamento, gestão e formação do pessoal docente e não docente por forma a garantir o cumprimento com eficácia das funções que lhes são exigidas. Neste sentido, devem montar-se mecanismos de avaliação da função docente, pois consideramos que este é um dos aspetos mais importantes na avaliação de uma licenciatura e do seu respetivo funcionamento – transmissão de conhecimentos.

**Referente 6 – Disseminação pública das práticas e valorização da Investigação:**

As Instituições de Ensino Superior promotoras e acolhedoras das investigações deveriam encontrar formas de tornar públicos os resultados dessas investigações de modo a devolver

à comunidade os resultados encontrados, até porque se pede tantas vezes a participação de estudantes e docentes em diversos contextos investigativos, faz todo o sentido, que no final estes sejam informados quanto aos resultados dessa mesma investigação. Consideramos desta forma, que seria importante contribuir para a criação de um clima de trabalho colaborativo entre membros de equipas de investigação, reconhecendo a especificidade do seu contributo para a tarefa global como forma de valorizar o espírito investigativo.

## Conclusão

---



---

## - Conclusão

Com o objetivo de contribuir para a discussão em torno da promoção da qualidade dos cursos no ensino superior, propusemos um modelo de avaliação e monitorização com base numa licenciatura – o curso de educação básica da universidade de Aveiro.

O trabalho desenvolvido e os resultados “encontrados” ao longo das diferentes fases permitiram-nos tirar algumas conclusões que iremos em seguida apresentar.

Para conhecermos as conceções dos intervenientes diretos destes processos, tivemos que estruturar a nossa análise em duas linhas: por um lado, a compreensão sobre a avaliação e monitorização de cursos no ensino superior; e por outro lado, a conceção de meios de promoção e garantia da qualidade destes cursos.

A conceitualização de um referencial de avaliação e monitorização não é emergente apenas dos discursos dos principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também de um quadro de referência social, político e institucional no campo das instituições de ensino superior (IES). Neste sentido, o estudo empírico foi concebido de modo a permitir um cruzamento entre o que está formalmente consignado, nos documentos oficiais de referência, no que respeita à avaliação e monitorização de cursos no ensino superior, e as conceções dos estudantes, diretor de curso e docentes, relativamente a estas matérias.

Neste ponto consideramos fundamental recuperar as questões de investigação que a orientaram, bem como as problemáticas que foram suscitadas pelas reflexões desenvolvidas através da construção do quadro teórico.

Iremos em seguida centrar esta reflexão na discussão das principais conclusões permitidas pela análise que fizemos dos resultados empíricos e iremos destacar os principais contributos para o conhecimento na conceção de referenciais de avaliação e monitorização.

Iremos também apresentar algumas linhas para futuros desenvolvimentos de investigação no âmbito desta temática.

A síntese e a articulação das propostas conceptuais emergentes, quer da literatura de referência, quer do nosso trabalho de campo, afiguraram-se como uma tarefa exigente dada a complexidade dos fenómenos e das matérias associadas à questão de investigação.

---

Como pudemos verificar através da análise dos discursos dos docentes, diretor(a) de curso e estudantes, todos consideram que a qualidade de um curso no ES, depende em primeiro lugar da qualidade do processo de ensino aprendizagem, ou seja, da qualidade académica dos docentes e consequentemente da sua capacidade de motivar os estudantes para as aprendizagens, mas também sensibilizá-los para a importância de algumas matérias no exercício profissional na vida ativa. Também podemos concluir que a qualidade, segundo os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, está diretamente associada aos processos de avaliação e monitorização, nos quais destacam a técnica de entrevista e inquéritos online como as técnicas privilegiadas de recolha de informação.

Assim com base na problemática definida e com o intuito de perceber quais os critérios emergentes dos discursos esboçamos a seguinte questão problema, partindo sempre das componentes teórica e empírica:

*"Que Referenciais podemos utilizar para avaliar e monitorizar a qualidade de cursos no Ensino Superior?"*

Através da abordagem qualitativa, construímos toda a componente empírica, elegendo a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário com perguntas abertas como instrumento privilegiado de recolha de informação o qual aplicámos a uma amostra que embora não tenha sido muito significativa, dado o número de estudantes inscritos nesta licenciatura, foi a possível dentro da disponibilidade por estes apresentados. A análise de conteúdo do material empírico recolhido através das entrevistas e do inquérito por questionário, assente na construção de uma grelha temática de análise categorial, permitiu-nos ao longo do Capítulo relativo à metodologia e aos resultados, esboçar um conjunto de inferências sobre os processos de avaliação e monitorização de cursos no ensino superior.

Assim, relativamente à temática “os processos de avaliação e monitorização de cursos no ensino superior Português” e tendo por base os discursos dos principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, concluímos que estes consideram extremamente pertinente a existência de um processo de avaliação e monitorização no curso de Educação Básica, considerando-o uma mais-valia à continuidade da existência de um grupo de

---

acompanhamento capaz de desenvolver estratégias de avaliação, devidamente ajustadas ao curso alvo da avaliação e monitorização

Um outro aspeto considerado relevante neste processo é a leitura e disseminação dos resultados bem como a criação de uma plataforma de comunicação entre as diferentes partes. Todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sem exceção, consideram que este Grupo de acompanhamento se constitui como um elemento inovador, potenciador de novas sinergias. No entanto, alertam para a necessidade deste Grupo de acompanhamento manter um grande dinamismo e rever/alterar as suas práticas sempre que assim seja necessário.

Depois de triangularmos as opiniões dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e de termos procurado na literatura de referência perceber de que forma podemos potenciar este tipo de processos no ensino superior, concluímos que um processo desta natureza tem que obedecer a critérios pré-definidos e, para manter a sua imparcialidade no que se refere ao item da avaliação este deve resultar não de um processo isolado em si, mas de um conjunto de processos, todos com o mesmo objetivo, avaliar e monitorizar para promover a qualidade.

Desta forma a avaliação e monitorização deverá ser um processo adaptado à realidade (objetivos, público-alvo) de cada curso, desenvolvido por um conjunto de especialistas que possam desenvolver esta atividade de forma isenta, utilizando os instrumentos que melhor se adaptem aos objetivos traçados para o processo de avaliação e monitorização a implementar. No entanto, e partindo dos resultados desta investigação podemos sublinhar que os instrumentos de análise (entrevistas e inquéritos por questionário com perguntas abertas administrados através de uma plataforma online), devem ser os instrumentos privilegiados nestes processos de avaliação e monitorização, pela liberdade e fiabilidade das respostas mas também porque consideramos que os inquéritos por questionário são instrumento de fácil execução, mas que devem ser elaborados por forma a terem perguntas abertas e fechadas que possibilitem aos estudantes responder de forma mais alargada às questões que lhe são colocadas. Consideramos também que este questionário deve ser colocado numa plataforma *online* para garantir a participação de todos os estudantes e a sua confidencialidade deve utilizar-se entrevistas à direção do curso e aos docentes; criar um "*Follow-up Group*" de discussão e partilha de ideias para presencialmente se debater temas

---

de interesse para a comunidade académica, dinamizar sessões de trabalho sobre temas por forma a promover a qualidade da licenciatura com a presença de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também com membros de outras instituições que possam trazer mais-valias, numa troca de boas práticas. O desenvolvimento de seminários poderá também se constituir como um meio potenciador neste processo de avaliação e monitorização pois poderá trazer à discussão novas formas de monitorizar e avaliar, assumindo o compromisso de renovação das práticas desenvolvidas.

Este processo de avaliação e monitorização adaptado aos cursos deverá numa fase posterior, informar o sistema de garantia da qualidade da universidade, por forma, a que os resultados possam ser cruzados, e as mudanças a implementar possam resultar de um processo conjunto e o mais próximo possível da realidade de cada curso.

A criação de espaços próprios de comunicação e troca de experiências entre os docentes, poderá ser um forte indicador de qualidade no processo de ensino -aprendizagem, pois segundo os principais atores envolvidos neste processo, a qualidade de uma licenciatura reside essencialmente na qualidade do ensino.

Apesar de as avaliações externas nem sempre serem consideradas justas, pois muitas vezes estas têm dificuldade em apreender a realidade dos cursos ao nível do seu funcionamento, consideramos que periodicamente deveria existir uma avaliação externa que pudesse informar o processo de monitorização e avaliação de cada licenciatura.

É importante sublinhar que num processo de avaliação e monitorização, é essencial que os resultados sejam publicados e estejam acessíveis a todos, de preferência numa sessão aberta aos estudantes em cada departamento. Esta publicação dos resultados, traz por um lado, transparência ao processo, mas acima de tudo, assume o compromisso de melhoria por parte dos envolvidos. Consideramos desta forma, fundamental que os mecanismos utilizados não se encerrem em si mesmo, sejam apresentados resultados a toda a comunidade académica, e havendo processos de melhoria a desenvolver, sejam efetuados dentro de um prazo pré-definido, isto para que as mudanças sejam efetivamente operadas. Nas entrevistas aos estudantes da Licenciatura em Educação Básica, houveram algumas propostas de melhoria no funcionamento da licenciatura, nas quais destacamos, a necessidade de os docentes trabalharem mais em conjunto, ou seja, trabalharem temáticas transversais.

---

No que diz respeito à temática o referencial de avaliação e monitorização. e depois de cruzarmos as informações obtidas com o estudo empírico e com o referencial teórico, concluímos que seria fundamental para construirmos este referencial de avaliação e monitorização, recorrer ao processo de referencialização:

- Encontrar e/ou construir referentes;
- Definir dimensões da avaliação, abrir categorias de questionamento que convergirão na formulação de critérios utilizados para a Avaliação;
- Justificar e nomear os critérios de avaliação encontrados.

Assim, assumimos a avaliação como um processo dinâmico que deve ser construído em função dos critérios e objetivos definidos. Consideramos que os sistemas de referência devem estar relacionados com a conceção que temos de Universidade e de docente Universitário. Na perspetiva de que as universidades assumem hoje um papel mais abrangente nas sociedades, pela responsabilidade que têm na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de competências (que promovem a empregabilidade dos seus estudantes), consideramos que o ensino superior se vocaciona como um meio potenciador de saberes, desta forma, a qualidade de uma licenciatura reflete-se em primeiro lugar, na qualidade do ensino-aprendizagem, nos recursos que os estudantes dispõem para desenvolver a sua atividade académica, e na relação entre as academias e o mundo laboral.

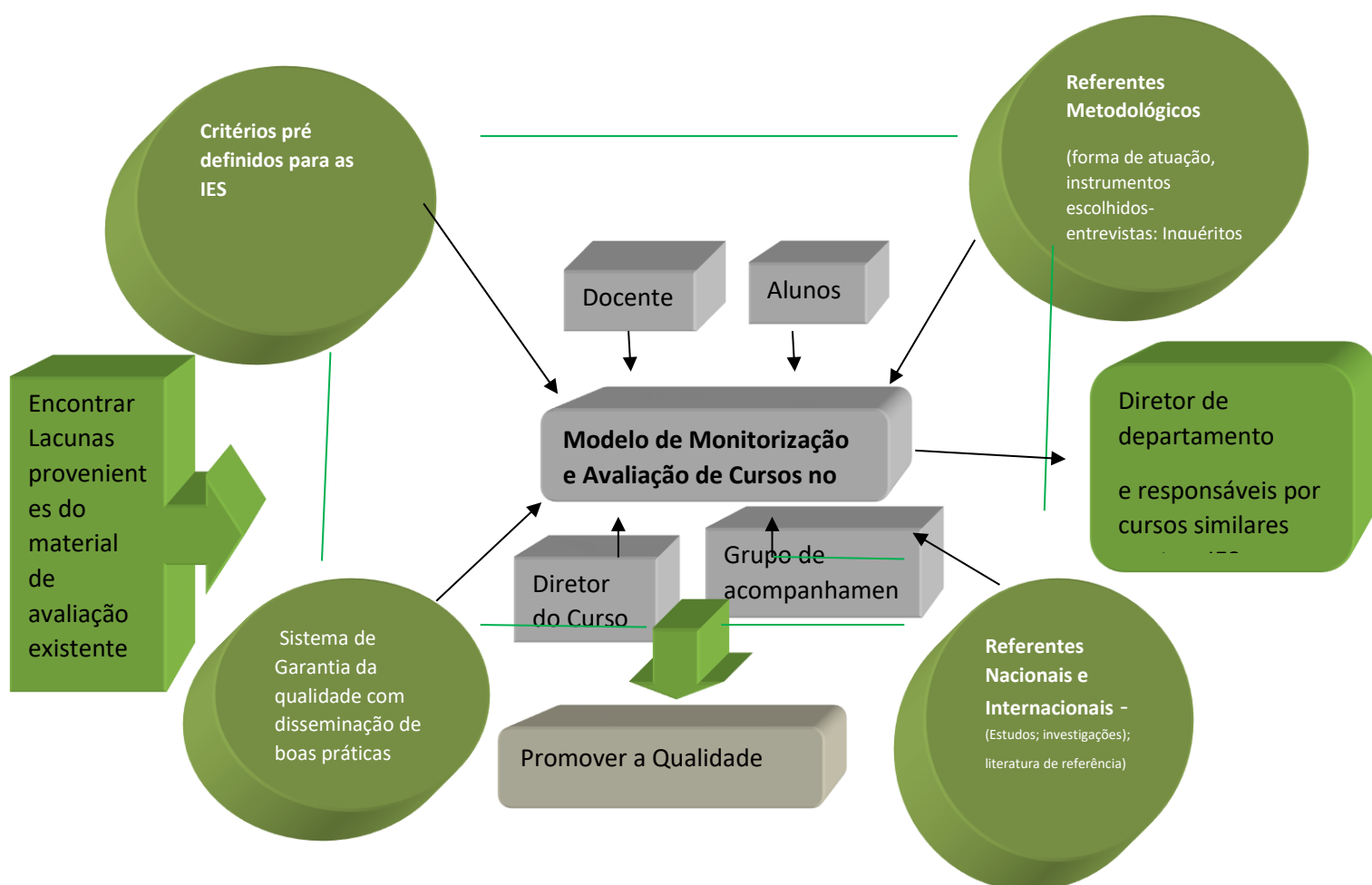
Existem, no entanto, ao nível interno das licenciaturas, alguns fatores, que apesar de não serem fatores diretos nesta promoção da qualidade das licenciaturas, têm uma forte influência neste processo de promoção da qualidade. A boa comunicação entre docentes, estudantes e direção do curso; a existência de plataformas de comunicação, follow-up groups, a maior participação dos estudantes em reuniões com diretora do curso e os docentes da licenciatura, podem ser formas de encontrar estratégias de melhoria no funcionamento das licenciaturas.

Nesta investigação também concluímos que os estudantes dão uma importância acrescida à componente prática das licenciaturas, considerando neste ponto que a licenciatura em educação Básica tem neste ponto diversas fragilidades, dado que apenas possuem algumas horas de prática, num contexto de observação e não de intervenção.

A avaliação é sempre alvo de diversas interpretações, no entanto, consideramos que deve haver um esforço para que esta avaliação e monitorização seja resultante de uma negociação/comunicação entre as partes envolvidas e que os seus resultados possam estar acessíveis a todos.

Neste estudo propomos um referencial de Avaliação e Monitorização com referentes emergentes das principais conclusões a que chegámos. Todavia, é importante referir que não existem modelos de avaliação da qualidade aplicáveis a todas as instituições de Ensino Superior. Existem antes indicadores que são comuns. As metodologias de ensino, a eficácia docente, os métodos de avaliação qualitativa e quantitativa (análise documental, questionários anónimos e voluntários, portefólios, entrevistas, observação, *follow-up-groups*) são traços comuns no que tem sido pensado nos diversos países da Europa (Portugal, Noruega, Inglaterra, Finlândia, etc). Tendo em conta as conclusões emergentes da análise dos discursos de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem, mas também, da literatura de referência, vamos apresentar a nossa proposta de referencial, assente em seis referentes:

O contributo dos estudantes, docentes e diretor do curso foram fundamentais nesta investigação o que fez com que as suas preocupações/reflexões se traduzissem nos referentes que acima apresentámos. Depois de apresentarmos os referentes iremos, tal como demonstramos na *Figura nº 6*, apresentar um *modelo de monitorização e avaliação do funcionamento de um curso no ES*. Este Modelo, não se constituiu como um objetivo, mas consideramos que depois de construirmos o referencial de avaliação e monitorização, teríamos todos os elementos necessários para construirmos este modelo que será apresentado em seguida.



**Figura 5 - "Modelo de Monitorização e Avaliação de Cursos no ES"**

Este Modelo assenta na auscultação interna de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem: através da construção de critérios comuns às diferentes instituições de ensino superior; à construção de um sistema de Garantia da Qualidade que em tempo real consiga disseminar boas práticas, por forma a corrigir também em tempo real as lacunas existentes

---

nos processos; na adequação das informações provenientes dos referentes Internacionais à realidade portuguesa e por outro lado, fazer essa mesma adequação no que respeita aos referentes nacionais e à natureza de cada instituição.

Assim podemos ver no esquema acima representado que o Modelo de Avaliação e Monitorização de cursos assenta na auscultação de quatro grupos de intervenientes no processo de ensino aprendizagem: professores/docentes; estudantes/alunos; diretor do curso; e grupo de acompanhamento. Ao auscultarmos estes intervenientes procuramos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados, triangular informações com os referentes Nacionais e internacionais presentes na literatura de referência; bem como com o sistema de garantia da qualidade implementada na instituição de ensino superior/ Universidade. Esta triangulação irá permitir-nos por um lado, encontrar as lacunas nas avaliações existentes, e a partir das boas práticas construir um processo adaptado à realidade da instituição que pretendemos avaliar/monitorizar. É importante referir que esta triangulação é tanto mais completa quanto mais instituições forem auscultadas no âmbito deste processo, pois disseminação de boas práticas permite ao avaliador fazer correções e potenciar a qualidade. Gostaríamos também de enfatizar a importância que estes processos têm na democracia das instituições, pois colocam em discussão e em reflexão aspetos essenciais do funcionamento das instituições. Portugal atravessa uma crise económica e financeira profunda e as instituições de Ensino superior devem estar preparadas para responder em tempo real às necessidades resultantes desta crise que afeta todos os setores da vida nas quais se inclui a Educação. Por isso, os sistemas de Garantia da qualidade devem fazer parte do compromisso que as instituições assumem com os seus utentes. Considerámos que os processos de garantia da qualidade devem apoiar-se em mais do que um mecanismo de avaliação, (no caso da Universidade de Aveiro são uns questionários de carácter obrigatório colocados numa plataforma *online*), que possam, por um lado, informar o sistema MACRO (Sistema de Garantia da qualidade – já existente na Universidade de Aveiro) e, por outro, auxiliar na leitura dos resultados. Consideramos assim que se este sistema fosse apoiado pelos sistemas MICRO (processo de Avaliação e Monitorização de cursos), iria ser informado das lacunas reais nos processos de ensino aprendizagem de cada licenciatura, ao mesmo tempo que poderia atuar mais objetivamente na melhoria desses mesmos processos.

A avaliação deve ser objetiva, clara e acessível a todos, mas deve prever envolvimento por parte de quem avalia e de quem é avaliado. Consideramos que sem este envolvimento é



impossível que a avaliação espelhe a realidade, principalmente quando esta realidade envolve pessoas. As investigações em ciências Humanas têm sempre a particularidade de, ao contrário do que acontece com as ciências ditas “duras”, se preocupar menos com os números ou com as percentagens, privilegiando a qualidade dos discursos, mesmo que com isto possamos assumir as fragilidades que esta postura nos impõe.

Vivemos num mundo globalizado, onde questões como a qualidade são preponderantes para a vitalidade das instituições de Ensino Superior e onde não basta ser bom tem que se ser excelente, pois o mercado de trabalho já não tem lugar para todos. E é nesta perspetiva de que hoje, é cada vez mais importante, que os cursos no ensino superior estejam mais perto das exigências do mercado de trabalho globalizado, (sem com isso perderem a sua identidade), que construímos este estudo. Este estudo versa uma temática atual, que é a avaliação e monitorização de cursos nas instituições de ensino superior, partindo de um estudo de caso - O curso de Educação Básica da Universidade de Aveiro. Consideramos que a avaliação e a monitorização são meios que potenciam a qualidade de um curso, ao ajudarem a identificar o que pode ser melhorado, mas também a identificar boas práticas que podem servir de *"trampolim"* para mudanças profundas nas práticas e no funcionamento das instituições.

## **- Limitações do Estudo**

Quando iniciámos esta investigação procurámos contribuir por forma a preencher algumas lacunas existentes ao nível do conhecimento neste campo. Com base no quadro teórico e conceptual que nos foi proporcionado pela teoria ao nível da avaliação, monitorização, promoção da qualidade - sistemas de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior, propusemo-nos tal como já referimos, contribuir com o avanço na reflexão sobre este tema, através da análise dos discursos dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. No entanto, consideramos que se o universo de estudantes e docentes a participar neste estudo tivesse sido maior, talvez os resultados pudessem mais facilmente ser disseminados para outras realidades, dentro da tipologia de curso alvo desta investigação.

Assim, destacamos como principais limitações deste estudo:

- A reduzida amostra;
- A Falta de validação do estudo junto de outras instituições de ensino superior com cursos similares;
- A falta de cruzamento de informações e experiências com outras instituições de ensino superior;
- A não existência de um passado, que pudesse servir de referência às práticas instituídas na licenciatura em estudo.

## **- Proposta para investigações Futuras**

Os resultados alcançados nesta investigação fizeram emergir um conjunto de reflexões paralelas aos objetivos traçados, configurando pistas para estudos futuros.

- Consideramos que seria interessante perceber de que forma as instituições de ensino superior na Europa adaptaram os seus sistemas de Garantia da qualidade às exigências de Bolonha.;

e por outro lado perceber;

- Que outros modelos existem em Portugal de monitorização de cursos no ensino superior, e que tipo de apoio dão aos sistemas de garantia de qualidade existentes!

Um estudo desta natureza tem sempre caminhos a percorrer. A avaliação é uma temática que ainda leva a constrangimentos por colocar em questão as práticas das pessoas envolvidas. Por isso, consideramos que seria pertinente no futuro procurar responder às seguintes questões

Acreditamos que os resultados do nosso estudo configuram uma inovadora abordagem aos processos de avaliação e monitorização de cursos enquanto apoio na regulação do ES. Esperamos que este trabalho de investigação tenha contribuído de forma inovadora para o desenvolvimento de novos processos que apoiem os sistemas de garantia da qualidade isto porque acreditamos que a avaliação e monitorização de cursos ao nível departamental, pode construir-se como um forte contributo na evolução e mudança destes sistemas.

Quando afirmámos que hoje o mercado de trabalho está efetivamente globalizado e que não basta ser bom tem que se ser excelente, também nos referíamos à qualidade, pois das leituras e práticas que ao longo dos últimos quatro anos fomos adquirindo, pudemos concluir que esta preparação para a vida laboral tem que ser um compromisso que as universidades e restantes instituições de ensino têm que assumir por forma a dotar os estudantes das competências necessárias, dentro das quais destacamos uma mudança de mentalidade face ao que hoje os cursos do Ensino Superior representam na nossa sociedade. Pensamos hoje que é importante refletir sobre o valor de uma qualificação para o desenvolvimento das sociedades no que respeita à empregabilidade, ou seja, será que hoje os cursos não são apenas pontos de partida?

## Referências bibliográficas

Abreu, M. V. (1987) O perfil do professor no horizonte da reforma do sistema educativo, Comunicação apresentada no «*Seminário sobre carreira docente e avaliação de professores*», promovido pela Federação Nacional dos Sindicatos dos Professores, Porto.

Afonso, N, Canário. R, (2002) Estudos sobre a Situação da Formação Inicial dos Professores, in *Cadernos de Formação de Professores nº 04 INAFOP*, Porto Editora.

Alarcão, I (2007) Repensar os currículos na Universidade de Aveiro – Da reflexão à ação Universidade de Aveiro, recuperado em 12 de Abril, 2009, [paco.ua.pt/./BOLONHA\\_Repensar%20os%20currículos\\_ProfIsabelAlarcão. Pdf](http://paco.ua.pt/./BOLONHA_Repensar%20os%20currículos_ProfIsabelAlarcão.Pdf).

Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa.

Amaral, A (1995), Starting a national quality System the Portuguese experience, In J, Lambert & T Banta (Eds) *Proceedings of the Seventh International Conference on Assessing Quality in Higher Education*. pp 239//248, Indianapolis, Indiana. University.Purdue University.

Amaral, A, Correia, F, Magalhães, A, Rosa, M, Santiago, R &Teixeira, P.(2002), *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

Amaral, A & Rosa, M. (2004), A alteração do relacionamento entre as instituições de ensino superior e o Estado e as suas consequências em termos da qualidade. Comunicação apresentada no *Seminário Consequências Institucionais da Avaliação das Universidades Públicas*, Coimbra, 22 de Maio de 2004. Coimbra, Fundação das Universidades Portuguesas.

Amaral, A. (2005), Higher education and quality assessment. The many rationales for quality, plenary conference at the IAUP Biannual Conference, Bangkok, 5 Jul 2005.

Amaral, A, Rosa, M. (2007). Assessment as a tool for different kinds of action\_ from quality management to compliance and control. In Alexandro Cavali (Ed.), *Quality Assessment in Higher Education in Europe*. pp.43/53 London, Portland Press.

Amaral, A. & Rosa, M.J. (2008). International Review of the Portuguese Quality Assurance System. In EUA (Ed.), *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice – A Selection of Papers from the 2nd European Quality Assurance Forum*, EUA Case Studies 2008, European University Association, Brussels, pp. 74-79.

Amaral, A (2010), Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, pp. 51-62. Recuperado em 20 de junho, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Arroteia, C (1996), *O Ensino Superior em Portugal. Série Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógica dos Sistemas de Formação*. Aveiro : Fundação João Jacinto de Magalhães.

Ataíde, M<sup>a</sup> J. (1988). (Entrevista. *Cadernos de Educação de Infância*), 6, 11- 12. Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE. Bourdoncle, R. (1991). La profession des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp- 73-92.

Azevedo, S (2005), “Os novos paradigmas de formação no espaço do ensino superior e as atividades profissionais”, Comunicação apresentada ao Fórum organizado pelo Conselho Nacional das Profissões Liberais, Coimbra, 13 de Novembro de 2004; publicada em “Seminário – *Reflexos da Declaração de Bolonha*”, Ed. Fórum Regional do Centro das Profissões Liberais, Coimbra, p. 27-40, Junho 2005 (consultado no dia 16 de Junho de 2010) [http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs\\_SFA\\_Publica\\_Conferences/SFA\\_OP\\_20050601\\_Bolonha\\_Forum\\_CNPL.pdf](http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20050601_Bolonha_Forum_CNPL.pdf).

Azevedo, S. (2008,) *O processo de Bolonha em Portugal – Já Mudamos? Estamos a Mudar? Ou está tudo na Mesma?* - Texto de Apoio a audição no Conselho Nacional de Educação - 3<sup>a</sup> Comissão Especializada, Lisboa 20 de Maio de 2008, pp 1-14. (texto policopiado).

Azevedo, S. (2009) *O processo de Bolonha, 10 anos de Passado, 10 de Futuro*, Jornal de Notícias, Nº 18, p.13 (secção Opinião) 19 de junho.

Baptista, M. (2004). *O ensino normal primário. Currículo, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa.

Baptista, M (2005). *Competências na formação inicial do educador de infância-professor: entre práticas e representações*. In Portugal, Gabriela, Pereira, Luísa Álvares (Org.) 1<sup>o</sup> Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1<sup>o</sup> Ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. ISBN 972-789-156-X.

Barbier, J. (1985), *L'évaluation en formation*. Paris.

.

Barbier J. (1993), *La evaluation en los procesos de formación*, Barcelona Paidós/ ME..C (Trad esp. De Lévaluation en formation, 1985).

Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994), Caminho Percorrido Percurso a Construir. Autoavaliação. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994), Explicitação de Critérios - Exigência Fundamental de Uma Avaliação ao Serviço da Aprendizagem. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

Bardin, (2004),. *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições. p70.

Barnett, R. (1994), *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Barnett, R. (1996), *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Barroso, J. e Canário, R. (1999), *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas à realidade*. Lisboa: IIE.

Bell, J (1989), *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press, 1989. 145p.

Benavente, A. (1990), *Avaliação e inovação educacional*. Notas e reflexões. Inovação. Volume 3, nº 04, pp. 33-46.

Benbalsat, I., Goldstein, D., & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy In Studies Of Information Systems*. MIS Quarterly, 11(3), pp. 369-386.

Berger, P, Luckmann, T. (2005), *A construção Social da Realidade*. Editora Vozes.

Bernhard, A (2011), "Quality assurance in comparison: Austria, Germany, Finland, United Kingdom, the United States of America and Canada in *"Quality and trust: at the heart of what we do"* selection of papers from the 6th European Quality assurance forum 17-19 November 2011 hosted by the university of Antwerp and artesis university College Antwerp, Belgium.

Bestor, A. (1953). *Educational wastelands*. Urbana. University of Illinois Press.

Biggs, J. (2001), *The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning*, Higher Education, Vol. 41, No. 3, pp. 221-238.

Bishop, L (2002), "First Steps in Monitoring and evaluation", Charities Evaluation Services, p.4. consulted in October 2010 in [http://www.findthatpdf.com/search-88272258-h-PDF/download-documents\\_pdf\\_monitoring\\_and\\_evaluation.pdf.htm](http://www.findthatpdf.com/search-88272258-h-PDF/download-documents_pdf_monitoring_and_evaluation.pdf.htm).



Bogdan, R., Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução á teoria e aos métodos*, Porto Editora.

Bologna Process,( 2005), *A Framework for Qualifi cations of the European Higher Education Area*. Accessed on 20 of March 2011 at [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf).

Bologna Process, (2005), ‘Bergen Communiqué’, *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen, 19-20 May 2005. Accessed on 20 February 2010 at [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf).

Boni, V; Quaresma, S.J. (2005), *Aprendendo a Entrevistar- Como fazer uma entrevista em Ciências Sociais*- Revista eletrónica dos Pós -Graduados em Sociologia Política da UFSG, V2, n1/3, p.68-80.

Bonnol, J, Vial, M (2001), *Modelos de Avaliação* . Textos fundamentais. Porto Alegre. ArtiMed.

Bordieu, P (1998,) *O poder simbólico*, tradução Fernando Tomaz, 2ª Edição Rio de Janeiro, Bertrand.

Buchberger, F. et al. (org) (2000),. *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: TNTEE

Brennan, J. & Shah, T.(2000), *Managing Quality In Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change* (Paperback). Open University Press.

Cachapuz, A, (2002), *A formação Inicial de professores na encruzilhada do processo de Bolonha*. Revista da Educação, XI (1), pp, 31-36.

Campos, B. P. (1995), *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.

Campos, B.P. (2000), *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.

Campos, B. P. (1995), *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.

Cardona, J. (1993), A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação públicas. *Revista ESES*, 4, pp, 65-73.

Cardona, J. (1996), Os educadores de infância do distrito de Santarém. *Revista ESES*, 7, pp, 65-73.

Cardona, J. (1997),. *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Ed.

Cardona, J. (2001), Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, 5,pp, 43-62.

Cardona, J. (2006), *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*.

Cardoso, S. (2009), *Representações Estudantis da Avaliação das Instituições de Ensino Superior Público*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cardinet, J. (1993), *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa. Chamusca: Ed. Cosmos.

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998), *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cizek, G. (1993),. *Some Thoughts on Educational Testing: Measurement Policy Issues into the Next Millenium*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Fall, pp, 10-16.

Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CNAVES (2000), *Processo de avaliação do ensino universitário – guião de auto-avaliação*. Lisboa, Portugal: Autor.

Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CNAVES (2000), *Processo de avaliação do ensino politécnico – guião de auto-avaliação*. Lisboa, Portugal: Autor.

Combs, A C (1970). Para la formación del profesorado, Madrid, Magisterio Español, 1979. Ver Maria Borges Medeiros, *o Papel e a formação dos professores*, Lisboa, Fund. C. Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986), *Projeto Global de Atividades*. Lisboa: MEC., Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: GEP-ME.

Cooper, D, R. & Shindler, P.S (1998), *Business Reserch methos* (6th ed), Singapore: Irvin/McGraw- Hill.

Correia, F, Amaral, A, & Magalhães, A (2000), *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior - O caso Português*. Matosinhos Centro de Investigação e Politicas de Ensino Superior.

Correia, J A (2000), A educação em Portugal no limiar do século XXI perspectivas de desenvolvimento Futuro, *in Revista Educação Sociedades e Culturas*, nº 2 – Porto - Edições Afrontamento.

Costa, C. (2004, *A entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Crespo, Vítor (1993), *Uma Universidade para os Anos 2000 – O Ensino Superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa, Editorial Inquérito.

Cummings,W.(1990), *Evaluation and Examinations - Why and How are Educational Outcomes Assessed?* In R. M. Thomas (Eds.). *The International Comparative Educational Pratices, Issues and Prospects*, 87-106. Oxford: Pergamon Press.

Damião, H. (1996). *Pré, inter e pós ação. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Minerva. Coimbra.

Dahlberg, G Moss P [e] Pence. Al (2003), *Qualidade na educação da primeira infância - perspectivas pos-modernas* Porto Alegre:Artmed.

Denscombe, M. (1998),. *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University press.

Domingues, D. N. G. (1998),.Professores e prática pedagógica na escola de massas. In M. M. Silva (Coord.), *A Educação escolar em mudança* (vol. II)(pp. 3-16). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Escola de Educadores de Infância (Org.) (1979). *Bodas de prata da escola de educadoras da infância (1954-1979)*. Lisboa: Escola de Educadores de Infância.

Eaton, (2007), cit in p.16 Amaral, A (2010). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, pp. 51-62. Recuperado em 20 de Junho, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Ediger, M. (1993), *Approaches to Measurement and Evaluation*. Studies in Education, 19, pp, 41-50.

Eggleston, J. (1977), *The sociology of the school curriculum*. Londres: Routledge.

Emery, H.; Saunders, N.; Dann, R. & Murphy, R. (1989). *Topics in Assessment*. London: Longman.

ENQA ( 2001), *Workshop Reports 1: Institutional Evaluations in Europe* (Helsinki, ENQA).

ENQA (2005), *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* (Helsinki,ENQA).

ENQA (2007), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Helsinki,ENQA). Accessed on10 February 2008 at [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf).

Eraut, M. (1985), In service teacher education. In T. Husen e N.Postlethwaite (org.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. Oxford: Pergamon.

Eraut, M. (1995), *Developing professional knowledge and competence*, Londres: Falmer Press.

Esteves, M.M. (2002), *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.

Esteves, M. & Rodrigues, A. (2003), *tornar-se professor, investigar em Educação*, nº 2.

Estrela, M.<sup>a</sup> T. & Estrela, A. (Coord.) (1991), *Curso de educadores de infância. Um estudo de avaliação*. Lisboa: ME/GEP.

Estrela, M. T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002), *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A; Eliseu, M.; Amaral, A; Carvalho, A. & Pereira, C. (2005), A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal, *Investigar em Educação*, nº 4.

EUA, (2005), *Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council on the Recognition of Professional Qualifications*. Accessed on 10 February 2008 at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:EN:PDF>.

EUA (2005), *Developing an internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project 2002-2003*. (Brussels, EUA).

EUA (2005), *Review of Quality Assurance in Irish Universities - Sectoral Report*. (Dublin, The Higher Education Authority and the Irish Universities Quality Board).

EUA (2006), *Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach*. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006. (Brussels, EUA).

EUA, (2007), 'Embedding quality culture in higher education'. *A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (Brussels, EUA). Accessed on 10 February 2008 at [http://www.eua.be/files/leadadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_QA\\_Forum\\_publication.pdf](http://www.eua.be/files/leadadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf).

EUA, (2008), “Implementing and Using Quality Assurance Strategy and Practice A selection of papers from the 2<sup>a</sup> European Quality assurance Forum”, Hosted by Sapinza Università di Roma Italy, 15- 17 November 2007. Accessed on 26 July 2012

European Commission, (1994), *Communication on Recognition of Qualifications for academic and professional purposes*, presented to the Council and the European Parliament, (COM (94) 596 final, 13.12.1994).

European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAE), 2006, *EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes*, European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAE). Accessed on 10 February 2008 at [http://www.feani.org/EUR-ACE/PrivateSection/documents/A1-EUR-ACE-Framework%20Standards\\_2005-11-17corrected.pdf](http://www.feani.org/EUR-ACE/PrivateSection/documents/A1-EUR-ACE-Framework%20Standards_2005-11-17corrected.pdf).

Fernandes, D. (1993), Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas. *Revista de Educação*, 7, pp, 10-20.

Fernandes, D. (1994), A Avaliação das Aprendizagens: das Prioridades de Investigação e de Formação às práticas nas Salas-de-aula. *Revista de Educação*, 8, pp, 15-20.

Ferman, S. (1990), Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: Macmillan.

Ferreira, E. (2003), Formação Contínua de Professores. O papel dos centros de formação. *Estudo comparativo no concelho de Viseu*. Coimbra: Universidade de Coimbra.



Ferry, G. (1983), *Le trajet de la formation: entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod. p.193.

Figari, G. (1994) *Avaliar que referencial?*, Porto Editora.

Formosinho, J. (1996), *Modelo sócio-organizacional da educação pré-escolar. Relatório*. Lisboa: ME (Doc. Policopiado).

Formosinho, O (2000), A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Revista Infância Educação e Práticas*, 1, pp, 153-174.

Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (org.), *Teacher Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Fraenkel, J; Wallen, N. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. 7th Ed. New York: McGraw-Hill International Edition.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed.

Gibbs, G. (1995), “The Relationship between Quality in Research and Quality in Teaching”, *Quality in Higher Education*, Vol.1, No.2.

Gilles F, (1975), *Inovação pedagógica e formação de professores*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência - Centro de Investigação Pedagógica, 1975. Godinho,V,M *Ensaio III - Sobre a Teoria da História e Historiografia*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1975; *A Educação num Portugal em mudança*, Lisboa, Edições Cosmos. p,53.

Gily, M (1980), Les representations sociales dans les champ educatif, in Jodalet, D. *Les representations sociales*, Paris PUF : pp, 363-386.

Gimeno I Sacristan, J. (1983), El professor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores, *Educación y Sociedad*, nº2.

Godfre A (2000), *Juran's Quality Handbook* (McGraw-Hill International Editions: Industrial Engineering Series) (Hardcover) McGraw-Hill Professional; 5ª edition.

Gomes, J. F. (1986), *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Ed. INIC. Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Lisboa: McGrawHill.

Glaser, K. (1990). Toward New Models for Assessement. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press., pp, 475-483.

Gray, D. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications.

Haakstad, J. (2010), New Paradigm for Quality Assurance. In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. Hyland, T.

Loukkola, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum.* (pp. 32-37). Brussels: EUA (European University Association).

Habernas, J (1993) "A Ideia de Universidade - processo de aprendizagem" in *Colóquio Educação e Sociedade*, 3, 35-66, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Hadji, C. (1994), *Avaliação Regras do Jogo – Das intenções aos instrumentos*, Porto Editora.

Hans (2011), “Globalisation and Internationalisation of Higher Education” [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, No 2, pp. 241-248. UOC.[Accessed: 20/julho 2012].  
[http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit\\_eng](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit_eng) ISSN 1698-580X.

Hartley, J. (2004),. Case Study Research. In C. C. A. G. Symon (Ed.), *Essential Guide To Qualitative Methods In Organizational Research*: SAGE Publications Ltd.

Harvey, L. & Green, D, (1993), ‘Defining Quality’, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.

Harvey, L. (1995), 'Editorial: The quality agenda', *Quality in Higher Education*, 1(1), pp. 5–12.

Harvey L. & Green, D. (1993) "*Defining quality*", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol.18, pp.8-35.

Harvey, L. & Newton, J., (2004,) 'Transforming Quality Evaluation', in *Quality in Higher Education*, 10 (2), pp. 149-65.

Harvey, L., (2006,) 'Understanding quality', in Purser, L. (Ed.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, (Brussels, EUA and Berlin, Raabe). <http://www.bologna-handbook.com/>.

Harvey, L., (2009), 'Deconstructing quality culture', EAIR Conference in Vilnius 2009, <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey.Vilnius.pdf> (last accessed 24.08.2010).

Harvey, L. & Stensaker, B., (2007,),'Quality culture: understandings, boundaries and linkages'. Paper presented at the *29th EAIR FORUM*, Innsbruck, Austria, 26-29 August.

Harvey, L. & Stensaker, B., (2008,),'Quality culture: Understandings, boundaries and linkages', *European Journal of Education* (forthcoming, submitted 24th November, 2007, accepted February, 2008).

Harvey, L. & Stensaker B., (2008), "Quality Culture: understandings, boundaries and linkages", in *European Journal of Education*, vol. 43, n°4, pp. 427-442.

Hargreaves A: The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 14, nº 8, 1998. p. 835-854.

Hargreaves, A: Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16, 2000. p. 811- 826

Hespanha, C. (1992), A Avaliação Questão de "Medida? Questão de Desenvolvimento Pessoal e Social. *Noesis*, 23, pp, 47-50.

Hernard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2008), The path to quality teaching in Higher Education. Unpublished.

Hoyle D (1998), "*Quality Systems Handbook (Paperback)*" Butterworth-Heinemann Ltd;

House, E.(1994), *Evaluation, ética y poder*. Madrid. Morata.

Huet, I., Rafael, J., Costa, N., & Oliveira, J. (2010). Quality Assurance System to monitor the teaching and learning process at the University of Aveiro (Portugal), *5<sup>th</sup> European Quality Assurance Forum*. Conference organized by the EUA, ENAQ, EURASHE and ESU. França, Lyon, 18-20 November. Paper available at: [http://www.eua.be/Libraries/EQAF\\_2010/WGSII\\_5\\_Papers\\_Huet\\_et\\_al.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/WGSII_5_Papers_Huet_et_al.sflb.ashx).

Huet, I., Figueiredo, C., Abreu, O., Oliveira, J.M., Costa, N., Rafael, J.A., & Ferreira, C. (2011). Linking a Research Dimension to an Internal Quality Assurance System to Enhance Teaching and Learning in Higher Education. In Z Bekirogullari (Eds.), *Procedia - Social and Behavioral Journal*, 29, 947-956.

Huet, I., Rafael, J., Costa, N., Figueiredo, C., & Oliveira, J.M. (2011), Linking educational research to institutional measures of quality enhancement: a Portuguese project (pp. 171-180). *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference on Institutional Strategic Management*. Sibiu, Roménia.

Instituto de Inovação Educacional. (1991), *Opiniões dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário Relativamente às Medidas Constantes no Projeto do Sistema de Avaliação dos Alunos*. Lisboa: Autor.

Instituto de Inovação Educacional. (1992, a). *Avaliar é Aprender*. Lisboa: Autor.

Instituto de Inovação Educacional. (1992, b), *O Processo de Experimentação dos Novos Programas do 3º Ano de Escolaridade: Um Estudo de Avaliação*. Lisboa: Autor.

Instituto de Inovação Educacional. (1992, c), *O Processo de Experimentação dos Novos Programas do 6º Ano de Escolaridade: Um Estudo de Avaliação*. Lisboa: Autor.

Instituto de Inovação Educacional. (1992, d). *O Processo de Experimentação dos Novos Programas do 8º Ano de Escolaridade: Um Estudo de Avaliação*. Lisboa: Autor.

Ketele, J.M. (1993), *L'Evaluation Conjuguée en Paradigmes*. Revue Française de Pédagogie, 103, pp, 59-80.

Koerner, J. (1963), *The miseducation of american teachers*. Boston: Houghton Mifflin

Leite, C (2003), *Para uma escola curricularmente Inteligente*, Porto, Edições ASA.

Leite, C, Lopes, A (2003), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, Porto, Edições ASA.

Leite, C, Fernandes, P (2003), *Avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares*, Correio da Educação, 38, pp, 1-4.

Leite, C e Silva, D (1991), Modelos de Ensino – reflectir para mudar. *Manual do Formador Teoria do Desenvolvimento do Currículo Animação pedagógica* Ministério da Educação: GETAP.

Lemos, V. (1993), *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora. 5ª ed.

Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso, 2ª ed.* Lisboa: Texto Editora.

Lessard-Hebert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990), *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L, Castro, R, Magalhães, J, Pacheco, J A, (1995), O modelo Integrado, 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projeto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho, *Revista Portuguesa de Educação* 8 (2), pp, 147- 195.

Lopes, A., Sá M. J., Ribeiro, A., Machado, G. (2006), Formação inicial e identidades profissionais de base de professores do 1º CEB nos últimos 30 anos in. *Revista de Educação*, vol. XIV, 2, pp, 5-32.

Lopes, A. (2007). A identidade dos professores do 1º CEB entre o passado e o futuro” In C. Leite e A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidades estudos investigativos* Porto: Asa. pp. 173-192.

Lopes, A. (2006). Formação Inicial e percursos da identidade docente. In R. Bizarro & F. Braga, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras - estudos, reflexões e experiências* Porto: Porto Editora, pp.268-277. *Linking educational research to institutional measures of quality enhancement: a portuguese project*”, presented in 3<sup>rd</sup> International Conference: Institutional Strategic Quality Management - ISQM2011 July 14 – 16, 2011, Sibiu, Romania Paper ID: XXX-ISQM2011.

Loukkola. T; Zhang, T. (2010.), “*Examining Quality Culture: Part I- Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*”, EUA publications 2010, p. 6. [http://www.whereispdf.com/view/47156/contents/page\\_0049](http://www.whereispdf.com/view/47156/contents/page_0049) (last accessed 15.05.2011).



Lyons, G. (1980), Why teachers can't teach? *Phi Delta Kappan*, 62.

Magalhães, A (2004), *A identidade do Ensino Superior: politica, conhecimento, e educação numa época em transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, M. A (2006), A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade, *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp, 13-40-

Massy, W.F. . (2003), *Honoring the Trust. Quality and Cost Containment in Higher Education*. Bolton: Anker Publishing-

Matos, M. (1978), Escolas do Magistério Primário – Uma experiência apunhalada I. *O Professor*, 5, pp, 39-44.

Maués, O C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº118, p.89-117, março/2003.

Meirreu, P (1989) “évaluation externe de l'évaluation interne: Un faux problème?", Bulletin de l'Association française des administrateurs de l'éducation, 41, pp, 23-28.

ME/DEB (2000),“A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal”. Lisboa: ME/DEB.

MIguéns, N. (1994). Major issues in teacher education in Portugal. In Th Sandor (org.), *Current changes and challengers in European teacher education*. Bruxelas: RIF

Miller, M. & Legg, S. (1993). Alternative Assessements in High-Stakes Environemt. Educational Measurement: Issues and Practice, 12(2), pp, 9-15.

Miras, N., Solé, I. (1992). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. *Desarollo psicológico y educacion II. Psicologia de la Educacion*. Madrid. Alianza.

Morgan, D. L. (1988), Focus Group as qualitative research. Newbury park, CA:Sage.

Morley L (2003), Quality And Power In Higher Education (SRHE) (Paperback) Open University Press.

Moss, P. (1992), Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement for Performance Assessement. Review of Educational Research, 62(3), 229-258.

Mota, L. (2006), "A Escola do Magistério Primário de Coimbra. Entre ideologia, memória e história". Tomo I. Coimbra. Dissertação de doutoramento.

Mucchielli R (1978), "*A Entrevista não Diretiva*", Editora, Martins Fontes, São Paulo.

Murphy, R. & Torrence, H. (1988). The Change Face of Educational Assessement. Milton Keynes- Philadelfia: Open University press.

McGhee, P (2003), *The Academic Quality Handbook: Enhancing Higher Education in Universities and Further Education Colleges* (Paperback) Routledge Falmer

Natriello, G. (1987), The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), pp, 155-175.

Neave, G. (1998), “The Evaluative State Reconsidered”. *European Journal of Education*, 33(3), 265 - 284.

Neave, G. & F.A. Van Vught (eds.) (1991), *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Europe*. Oxford: Pergamon.

Neave, G. & van Vught, F (1994), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents, the winds of change*. Uk. Pergamon Press.

Neave, G. (2004), The Temple and its Guardians: An excursion into the Rhetoric of Evaluating Higher Education. *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*, 1, pp. 211-227.

Nevo, D. (1990), Role of the Evaluator. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encycloppedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press. pp, 89-91.

Newton, J. (2000), Feeding the beast or improving quality? Academics’ perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education* 6, no. 2: pp,153–163.

Newton, J. (2002), View from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education* 8, no. 1: pp, 39–61.

Noizet, G. & Caverni, J. (1985), *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

Nóvoa, A (Coord.) (1992), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional,

Nóvoa, A. (1987), *Le temps des professeurs* (2 Vol.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (1989), *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL.

Nóvoa, A. (1991), Conceções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de professores. Realidades e perspectivas* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-39.

Nóvoa, A. (1998), La profession enseignante en Europe: *Analyse historique et sociologique*. In A. Nóvoa, (*Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*) Lisboa: EDUCA/ Universidade de Lisboa, (pp. 147-187.

Orsingher C (2005), *Assessing Quality in European Higher Education Institutions: Dissemination, Methods and Procedures* (Hardcover) Physica Verlag GmbH & Co.

Pacheco, J. (1994), *A Avaliação dos Alunos na Perspetiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Pardal, L.; Correia, E. (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Paquay, L. et al. (1998). Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences ? Bruxellles : De Boeck.

Pereira, F, Caroliino, A. M., Lopes, A. (2007), A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente, In *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), pp, 191-219.

Perrenoud, P. (1978). Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado. *Análise Psicológica*, II(1), pp, 133-156.

Perrenoud, P. (1982). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds) . *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* , pp, 155-173.

Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de L'Excellence Scolaire*. Genève-Paris: Librairie Droz.

Pinto, F. C. (1976). A formação dos professores nas Escolas do Magistério. *O Professor*, pp, 11-15.

Pires, E L, Fernandes, A. S e Formosinho, J (1991) *A construção Social da Educação Escolar*, Lisboa, Edições ASA.

Ponte, J. (1996), Perspetivas de desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In J. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina e C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática. Que formação?* Lisboa: Secção de Educação e Matemática da SPCE. pp.193-211.

Ponces, C A. (1991), Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle. Lisboa: Ed. João de Deus. Ponces de Carvalho, M.<sup>a</sup> L., D. R. (1987). *Os jardins-escolas João de Deus. Cadernos de Educação de Infância*, 4, pp, 19-21.

Popham, W.(1993), Educational Testing in America: What's Right, What's Wrong?. A Criterion- Referenced *Perspective. Educational Measuremnt: Issues and Practice*, Spring, pp, 11- 14.

Popkwitz, Th; Tabachnik, B.R. & Zeichner, K.M. (1979). Dulling the senses: research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30 (5).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Schensul, J. (2008) *Methods. The Sage Encyclopedia of Qualitativ.*

Reichert, S (2007), “Looking Back – Looking Forward quality Assurance and Bologna process“, Implementing and using Quality Assurance. Strategy and Practice, a selection of Papers from 2<sup>a</sup> European Quality Assurance Forum 15 - 17 November Hosted by Sapienza University di Roma Italy ,p.5.

Ribeiro, L. (1991), *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora, 3<sup>a</sup> ed.

Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Rivilha, An M (2003) *Modelos de Evaluación de la calidad de Instituciones Universitárias*, Madrid, Editorial Universitárias SA.

Roldão, M.<sup>a</sup> C., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. & Duarte, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação. Centros de formação da Lezíria e Médio Tejo. 1993-1998*. Santarém: Ed. Colibri/ ESE Santarém.

Rosa, M,J, P (2003) *Definição de Bases Estratégicas e de Excelência para o desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal*. Tese de Doutoramento, Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, Portugal.

Rheinberg,F.(1983). Achievement Evaluation: A Fundamental Difference and Its Motivational Consequences. *Studies in Educational Evaluation*, 9, pp, 185-194.

Sampaio, J.S. (1988),. *Posição dos partidos parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Cadernos Fenprof.

Santos, S. M (2010) *Análise Comparativa dos processos Europeus para avaliação e certificação dos sistemas internos de Garantia da Qualidade* in Agência Nacional de avaliação e Acreditação do Ensino superior. pp:1-119.

Silva, I. L. (1990), Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In. A. Estrela (Org.), *Formação de professores por competências – Projeto FOCO. Uma experiência de formação contínua* Lisboa: F. C. Gulbenkian, pp. 47-77.

Simão, J. V. (2003a), Por um modelo de avaliação contratualizante e responsabilizante. In Colóquio *Percurso da Avaliação do Ensino Superior* (pp. 24-36). Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Simão, J. V. (2003b). *Modernização do Ensino Superior: Da rutura à excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

Simões, G. A. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Simon, H. (1992). Avaliação e Reforma de Escolas. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (org). *Avaliações em Educação*. Lisboa: Educa.



Schon, D. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schon, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey Bass.

Scheeren, Glas & M.Thomas (2003), *Educational Evaluation Assessement, and Monitoring*, Contexts of Learning Classrooms, Schools and Society, Swets, & Zeitlinger Publishers.

Scriven, M. (1967),. The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Sciven (Eds). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.

Shulman, L. (1986), Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2).

Stensaker, B. ( 2004), *The transformation of organisational identities: Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*, Enschede, Center for Higher Education and Policy Studies, (CHEPS).

Tam, M. (2001), *Measuring Quality and performance in Higher*

Stoer, S. R., Barbieri, H. (org.), (1999), Diálogos sobre o vivido. Formação de Professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? Mesa redonda com diretores/as e alunos/ as de Escolas do Magistério Primário na época do 25 de Abril. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, pp, 165-204.

Stufflebeam, D. (1985), Institutional Self-Evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp, 2534-2538.

Teodoro, A. (1997), Poder e participação em educação. Lisboa: Ed. Universidade Lusófona. UNESCO (1982). *Para uma política da Educação em Portugal*. Lisboa: L. Horizonte.

Teichler, U. (2000), The relationship between higher education research and higher education policy and practice: the researchers' perspective. In Teichler, U & Sadlak, J. (eds.) *Higher education research – its relationship to policy and practice*. Oxford. Pergamon.

Teichler, U. (2004), “The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education.” *Higher Education*, Vol. 48, No 1, pages 5-26.

Teichler, U. (2007), “The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research”, in *European Science Education and Society*. Strasbourg, European Science Foundation, pp. 79-103.

Tuckman, B (2000), Manual de Investigação em Educação. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyler, R. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago. (1976), *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.

UNESCO - OIE, Conference Internacional d'Education (35º) *Recomendación n° 69*, pontos 32 e 33, *Recomendacion Final*, ED/MD/38, Paris, 1975, p.26.

Vallejo, P. (1979), *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina.

Williams, R., Pollack, M. & Fergusson, N. (1981). Differential Effects of Two Grading Systems on Student Performance. *Journal of Educational Psychology*, 67, pp, 253-258.

Wilkinson, D.; Birmingham, P. (2003), *Using Research Instruments: A Guide for Researchers*. London: Routlengde Falmer.

Zabalza, Beraza, M.A (1989, 3ª ed.) *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

Zavallon, M (1979), Identité sociale et égo écologie – vers une science empirique de lá subjectivité, in Tap ; P (Dir) *identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, pp,195-209.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3). p194

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei 5/73 de 25 de Julho, Aprova as bases a que deve obedecer a Reforma do Sistema Educativo - (Reforma de Veiga Simão).

Lei 5/77 de 1 de Fevereiro de 1977 – Cria a rede pública de educação pré-escolar do Ministério da Educação

Lei 46/86 de 14 de Outubro de 1986 – é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 108/88 de 24 de Setembro - é aprovada a Lei da Autonomia das Universidades.

Lei 54/90 de 5 de Setembro - aprova a Lei do Estatutos e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.

Lei 38/94 de 21 de Novembro - aprova a Lei de Avaliação do Ensino Superior.

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro - aprovação da Lei-quadro da Educação Pré - Escolar.

Lei 115/97 de 19 de Setembro - altera a Lei 46/96 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 5/97 – 10 de Fevereiro de 1997 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei 1/2003 de 6 de Janeiro - Aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade no Ensino Superior.

Lei 37/2003 de 22 de Agosto-Aprova a Lei base do financiamento do Ensino Superior.

Lei 38/2007 de 16 de Agosto- Aprova o Regime Jurídico de Avaliação no Ensino Superior.

Decreto-Lei 54/73 de 12 de Fevereiro de 1973 – Cria a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE)

Decreto-Lei 200/87 de 2 de Maio de 1987 – Define normas do concurso de profissionais de educação de infância

Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de Abril de 1990 – Estatuto da Carreira Docente do ensino não superior

Decreto-Lei 147/97 de 11 Junho de 1997 – Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar.

Decreto-Lei 205/1998 de 11 de Julho de 1998- Cria-se o Conselho Nacional do Ensino Superior.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio de 1998 – Regime autonomia e gestão das escolas do ensino não superior

Decreto-Lei 290/98 de 17 de Setembro de 1998 – Cria Instituto Nacional de Acreditação da Formação Professores (INAFOP)

Decreto-lei 240/01 de 30 de Janeiro de 2001- Define-se o Perfil geral de Desempenho do Educador e do Professor

Decreto-Lei 35/03 de 27 de Fevereiro de 2003 – Alteração ao sistema de colocação da/os docentes

Decreto -Lei 368/2007 de 5 de Novembro - cria a Agência de Avaliação do Ensino Superior.

Decreto -Lei 369/2007 de 5 de Novembro - Criação de um sistema de Garantia de Qualidade.

Decreto-Lei 241/01 de 30/8/01 – Perfil específico de desempenho do Educador de Infância  
Despacho 283- 31 de Julho de 1976 – Suspende criação dos cursos públicos de formação de Educadores de Infância.

Despacho 44/77-3 de Maio de 1977 – Torna obrigatório ensino secundário para acesso aos cursos formação

Despacho 100/SEES/86-16 de Outubro de 1986 – Define início da ESE de Viseu em -regime experimental

Portaria 26-G/80-9 de Janeiro de 1980 – Programas disciplinas cursos públicos de formação

Portaria 352/86 - 8 de Julho de 1986 – Regulamento dos

Portaria 336/88 - 26 de Maio de 1988 – Regulamenta prática pedagógica dos cursos das ESE

## Anexos

---



## Anexo 1 - Guião de entrevista efetuada aos Estudantes da LEB



**GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO CURSO DE  
LICENCIATURA EDUCAÇÃO BÁSICA (LEB)  
DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO (UA)  
2009/2010**

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
<b>Bloco Temático A</b>  <b>-CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO ENTREVISTADO</b>	Conhecer o perfil do entrevistado	Idade  Área de formação do 12º ano Área de residência  Participa na Vida académica, se sim de que forma  Ano em que ingressou no Curso e se foi este a sua 1ª opção. Se não qual foi?
<b>Bloco Temático B</b>  <b>- A ESCOLHA DO CURSO DE LEB - EXPECTATIVAS</b>	Compreender quais as razões que levaram os entrevistados a candidatar-se ao Curso de LEB da Universidade de Aveiro  Compreender as expectativas que os estudantes tinham quando ingressaram no Curso de Educação Básica e que expectativas têm agora no último	<b>Q1</b> – Quando fez a candidatura para o ensino superior, porque razão escolheu o Curso de LEB da Universidade de Aveiro?  <b>Q2</b> – Que expectativas tinha quando entrou para o Curso e que expectativas tem agora que se encontra na reta final do curso, ou seja, o que espera que o Curso lhe proporcione neste último ano em termos teórico/práticos e o que lhe parece essencial para exercer uma atividade profissional nesta área?

	ano do 1º ciclo de estudos (licenciatura)	
<b>Bloco Temático C</b>  <b>A AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DA LEB</b>	<p>Perceber o que os estudantes entendem por um processo de avaliação e monitorização do Curso</p> <p>Averiguar a opinião dos entrevistados sobre a importância que tem um processo de avaliação e monitorização do Curso para o melhoramento do seu funcionamento</p> <p>Identificar dimensões que os estudantes considerem dever ser alterado no Curso que frequentam</p>	<p><b>Q1-</b> O que é que na sua opinião um processo de avaliação e monitorização de um curso?</p> <p><b>Q2-</b> Considera que a existência de um processo de avaliação e monitorização da qualidade do Curso poderá contribuir para o seu melhoramento?</p> <p><b>Q3 –</b> O que gostaria de ver melhorado e que considera importante como forma de promover a qualidade do Curso? Fundamente a sua resposta</p>
<b>A) Processo de Avaliação e Monitorização da LEB realizado pela Comissão de Acompanhamento e do processo de Avaliação de Cursos da UA,</b>		
	<p>Ver 1º qual o conhecimento que o estudantes têm do processo de Avaliação e Monitorização da LEB</p> <p>Perceber de forma avaliam o trabalho desenvolvido pela Comissão de Acompanhamento do Curso de Educação Básica</p> <p>Perceber se os estudantes têm sugestões a dar para melhor este processo de avaliação e monitorização</p>	<p><b>Q1 –</b> Fale-me um pouco sobre o processo de avaliação e monitorização levados a cabo pelo grupo de acompanhamento da LEB?</p> <p><b>Q2-</b> De que forma avalia o trabalho desenvolvido pela comissão de acompanhamento da LEB?</p> <p><b>Q3-</b> Que sugestões daria para melhorar esse processo de avaliação e monitorização?</p>

<b>B) Processo de Avaliação e Monitorização da LEB realizado pelo Conselho Pedagógico</b>		
	<p>Perceber de que forma as reuniões promovidas pela direção do Curso são momentos de avaliação privilegiados</p> <p>Perceber a avaliação global que os estudantes fazem do Curso e das respetivas saídas profissionais</p> <p>Perceber que sugestões os estudantes poderão dar por forma, a potenciar o processo de Avaliação e Monitorização do Curso e na UA</p>	<p><b>Q1</b> - Alguma vez participou nas reuniões de da Direção de Curso ou em reuniões gerais? Se sim de que forma avalia essas reuniões?</p> <p><b>Q2</b>- De uma forma global de que forma avaliam o Curso de Educação Básica e as respetivas saídas profissionais?</p> <p><b>Q3</b>- Que sugestões dá para melhorar o processo de monitorização existente no Curso da LEB?</p> <p><b>Q4</b>- Que sugestões poderá dar para melhorar o processo de avaliação dos cursos feito pela própria Universidade de Aveiro?</p>
<p><b>Bloco Temático D</b></p> <p><b>- O PROCESSO DE BOLONHA NA LEB</b></p>	<p>Compreender à luz de diretrizes do Processo de Bolonha, de que forma os estudantes avaliam o Curso de LEB da UA, nomeadamente quanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. - à centralidade do currículo no estudante;</li> <li>2. - à adequação do perfil de competências definido para o Curso e ao seu desenvolvimento nas diferentes unidades curriculares</li> </ol>	<p><b>Q1</b>- De que forma avalia o Curso da LEB no que diz respeito à centralidade do currículo no estudante?</p> <p><b>Q2.1</b>- O que entende por um ensino centrado em competências?</p> <p><b>Q2.2</b>- Os docentes das disciplinas, de um modo geral, ao longo destes 3 anos clarificaram as competências que pretendiam que desenvolvessem nas suas disciplinas?</p> <p><b>Q2.3</b>- Considera que esta abordagem curricular por competências, é motivador no processo de ensino aprendizagem?</p> <p><b>Q3</b>- De que forma avalia o curso da LEB no que respeita à gestão do tempo, ou seja, o que</p>

	<p>3. - à gestão do tempo (ECTS, trabalho presencial e autónomo)</p> <p>4. - a atividades de tutoria</p> <p>5. - à mobilidade estudantil (internacionalização)</p>	<p>compreende de uma avaliação por ECTS da percentagem que é atribuída ao trabalho presencial e autónomo?</p> <p><b>Q4-</b> De que forma avalia as atividades desenvolvidas na LEB de Tutoria?</p> <p><b>Q5-</b> O que entende por mobilidade estudantil? Pretende vir um dia a fazer uso dessa mobilidade? Se sim para onde e porquê?</p>
<b>Bloco Temático E- Avaliação do Curso da LEB</b>	Recolher sugestões sobre a avaliação da LEB no que respeita às atividades práticas do Curso e às respetivas saídas +profissionais	<p><b>Q1-</b> De que forma avalia o Curso da LEB no que respeita às áreas de intervenção dos licenciados nomeadamente na unidade curricular - Projetos de Intervenção Educacional?</p> <p><b>Q2-</b> Que perceção têm das saídas profissionais do Curso que estão a frequentar e o que esperam do mercado de trabalho?</p> <p><b>Q3</b> -No que diz respeito às atividades práticas do curso, considera que existem em quantidade suficiente? Porque?</p> <p><b>Q4--</b> De que forma percecionam os contextos educativos que têm que experienciar O que mudariam e porquê?</p>
<b>Bloco Temático F - Promover a qualidade da LEB</b>	Recolher sugestões para a monitorização do Cursos de LEB da UA tendo em vista a consecução das diretrizes enunciadas no objetivo anterior	<p><b>Q1-</b> O que considera necessário para promover a qualidade dos cursos e da LEB em Particular?</p> <p><b>Q11-</b> Que sugestões quer deixar para melhorar a monitorização do Curso da LEB, e para promover a qualidade dos Cursos no Ensino Superior?</p>

---

<b>Bloco Temático G</b>  <b>- PROJETOS PARA O FUTURO</b>	Perceber as perspetivas futuras dos entrevistados depois dos 3 anos de licenciatura em termos profissionais e académicos  Compreender quais são as suas expectativas profissionais face ao mercado de trabalho	<b>Q1-</b> Que projetos futuros têm depois de terminada a licenciatura?  <b>Q2-</b> Que perceção têm das saídas profissionais do Curso que estão a frequentar e o que esperam do mercado de trabalho?
--	--	---

## **Anexo 2- Guião Entrevista à Diretora da LEB**



## GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2009/2010

### BLOCO TEMÁTICO A – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJETIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado sobre os aspetos gerais do trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Pedir autorização ao entrevistado para transcrever a entrevista, de forma a poder utilizar a informação necessária para o estudo que estou a realizar.</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade</li></ul>

### BLOCO TEMÁTICO B – O GRUPO DE ACOMPANHAMENTO

OBJETIVOS	QUESTÕES
-----------	----------



---

<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber de que forma avaliam as atividades deste grupo enquanto coordenadora do Curso e membro responsável por este Grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De que forma avalia as atividades deste grupo de Acompanhamento enquanto coordenadora do Curso?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber de que forma estas ações, foram acolhidas pelos docentes e pelos estudantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na sua opinião de que forma foram acolhidas pelos docentes e estudantes estas atividades de avaliação e monitorização do Curso?</li> </ul>

### BLOCO TEMÁTICO C – O PROCESSO DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

OBJETIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber de que forma avalia as atividades desenvolvidas no processo de Avaliação e Monitorização do curso de Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De que forma avalia as atividades desenvolvidas, no processo de Avaliação e Monitorização do curso de Educação Básica? Considera que cumpriram com os objetivos definidos?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber de que forma, foram organizadas e pensadas estas atividades de avaliação e monitorização?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De que forma, foram organizadas e pensadas estas atividades de avaliação e monitorização?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber se quando estas atividades foram criadas se tiveram em conta a promoção da qualidade do curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estas atividades foram criadas tendo em conta a promoção da qualidade do curso?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber o que poderia ser feito em termos de avaliação que possa contribuir para a melhoria do curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na sua opinião o que poderia ser feito em termos de avaliação e que possa contribuir para a melhoria do curso?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber as principais dificuldades sentidas em torno da coordenação do Curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais as principais dificuldades sentidas em torno da coordenação do Curso?</li> </ul>

---

## BLOCO TEMÁTICO D – AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA – A PROCURA DE REFERENCIAIS

OBJETIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber o que considera relevante como possíveis indicadores para o desenho de um Modelo de Avaliação que possa ser aplicado no Curso de Educação Básica</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se tivesse que pensar em referências de avaliação e monitorização e que ajudassem na promoção da qualidade de cursos no ES, e que pudesse ser utilizado ao nível do Curso de Educação Básica e ao nível do departamento?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber de que forma um processo de avaliação e monitorização do Curso pode contribuir para a promoção da sua qualidade?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Na sua perspetiva de que forma um processo de avaliação e monitorização pode contribuir para a promoção da sua qualidade?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Por último gostaria de saber se deseja acrescentar algum aspeto a esta entrevista e que considere que não foi equacionado e que seja importante para a discussão do tema em causa?</li></ul>	

Agradeço mais uma vez pela Colaboração

Obrigado



### **Anexo 3- Inquérito por questionário aos Docentes**



### **Inquérito por questionário aos Docentes da LEB 2008/2009**

*1 – Considera que a existência do Grupo de Acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica foi uma mais valia para o seu funcionamento? Apresente, por favor, um argumento que justifique a sua resposta*

*2- Enquanto docente de que forma avalia as actividades desenvolvidas pelo Grupo de acompanhamento no processo de avaliação e monitorização?*

*3- O que é que na sua opinião deveria ser feito para promover a qualidade dos Cursos no Ensino Superior e no Curso de Educação Básica em particular?*

Muito obrigada, desde já, pela sua colaboração.

Cordiais saudações académicas



Bárbara Marques